



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O lugar da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania  
Global no domínio da Oralidade: uma experiência no 4º ano

Marta Areias Azevedo





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Marta Areias Azevedo

# **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O lugar da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania  
Global no domínio da Oralidade: uma experiência no 4º ano

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

novembro de 2018

## AGRADECIMENTOS

A caminhada até chegar à concretização deste relatório foi longa, não foram apenas estes dois anos de mestrado, mas sim cinco anos para conseguir realizar o sonho que tenho desde pequena. Cinco anos de muita luta, cheios de altos e baixos, mas sempre acompanhada de pessoas por quem nutro muito carinho. Sim, sem o apoio de algumas pessoas não teria conseguido chegar onde estou hoje e é a elas a quem, neste momento, me quero referir e agradecer por tudo o que fizeram ao longo deste percurso, mais concretamente deste desafio que foi o segundo ano do mestrado.

Em primeiro lugar, quero agradecer a uma pessoa que acreditou em mim e me desafiou e ajudou na realização deste projeto, a minha orientadora Doutora Ana Raquel Aguiar. Um grande obrigado a si, por toda a orientação feita ao longo deste último ano, por partilhar comigo os seus conhecimentos e saberes. Obrigada pelo carinho, pelo alento nas horas de maior aflição, pela paciência e pela total disponibilidade.

Agradeço também a todo o corpo docente com o qual tive o gosto de contactar ao longo do meu percurso. Todos os professores mostraram o seu profissionalismo, transmitiram-me os seus conhecimentos, mostraram a sua disponibilidade e preocupação, reconfortando-me nos momentos mais complicados.

Um grande obrigada aos meus pais, pois sem eles este sonho não seria concretizado. Agradeço o esforço que fizeram para eu estar aqui e por acreditarem que eu era capaz. Obrigada pela educação, por todo apoio ao longo da caminhada, por ouvirem os meus desabafos, por dizerem palavras reconfortantes, mas, acima de tudo, por nunca terem desistido de mim.

Obrigada à minha irmã, Ana Teresa, que é o meu orgulho e exemplo, por me teres apoiado, mas também me teres chateado ao fim de semana. Obrigada aos meus avós, tios/as e primas, pela preocupação e apoio.

Um grande obrigada à minha parceira de estágio, colega de turma, colega de casa e acima de tudo, amiga Marta Loureiro. Obrigada por estes cinco anos em que sempre foste a minha companheira para tudo. Tivemos desafios complicados, com muito trabalho, mas sempre soubemos trabalhar em equipa, ajudando-nos uma à outra quando preciso. Obrigada pelas longas conversas à noite, pelos desabafos, pelos momentos de brincadeira e por confiares em mim.

Sem esquecer as minhas grandes amigas, Andreia e Catarina, que estiveram lá desde o início. Das primeiras pessoas que conheci e que ainda mantenho. Foram tantos os momentos que passamos juntas, momentos de riso, momentos de choro, momentos estes que vou guardar sempre comigo. Obrigada por me proporcionarem os melhores cinco anos e por estarem sempre comigo.

Quero também agradecer à Natália, à Lu, à Luísa, à Cristina, à Cardoso, à Ana e à Patrícia por todos os momentos, pela ajuda, pelo apoio e por tornarem esta aventura mais simples.

Um obrigada muito especial às minhas amigas de longa data, Raquel e Mariana, por me apoiarem desde o início nesta aventura, pelos momentos de desabafo e pelo ombro amigo que sempre me disponibilizaram. Obrigada por me receberem ao fim de semana sempre com boa-disposição e por todos os momentos que já passamos.

Por fim, quero agradecer às crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar nos diferentes contextos e que tornaram a minha experiência fantástica. Obrigada também à educadora e à professora cooperante pela disponibilidade, pelo encorajamento e por todas as aprendizagens transmitidas.

Obrigada a todos por me ajudarem a concretizar este sonho!

## RESUMO

Este relatório foi realizado na Prática de Ensino Supervisionada, que se integra no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A PES decorreu numa primeira fase no Pré-Escolar e depois no 1º CEB.

O projeto de investigação é centrado na área do Português, mais concretamente no domínio da Oralidade, interligando, ainda, diferentes temáticas da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG). Trabalhar temáticas de ED/ECG é importante na sociedade atual, pois é necessário que os alunos tenham conhecimento dos problemas que abalam o mundo, mas também da importância da participação como cidadão solidário e justo. A investigação realizou-se numa escola do distrito de Viana do Castelo, numa turma com 17 alunos do 4º ano de escolaridade, uma vez que se encontraram lacunas a nível da ED/ECG e da Oralidade.

O objetivo principal deste estudo é perceber se é possível articular a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global com a Oralidade, tendo sido colocada uma questão de partida: 1) Como podemos trabalhar a oralidade numa perspetiva da ED/ECG? Como objetivos mais específicos, este estudo, pretende (i) identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas da ED/ECG; (ii) apurar as dificuldades que sentem no domínio da oralidade; e (iii) propor um conjunto de tarefas articuladas dos conteúdos de ED/ECG e das aprendizagens da oralidade.

Face ao problema, optou-se por uma metodologia qualitativa, de natureza interpretativa, tratando-se ainda de um estudo de caso. Foram utilizadas, como técnicas de recolha de dados, a observação, dois inquéritos por questionário (inicial e final), documentos elaborados pelos alunos, o registo áudio, vídeo e fotográfico e as conversas. Num primeiro momento, foi realizado um inquérito inicial, posteriormente um conjunto de oito tarefas e, por fim, um questionário final.

Após analisados os dados, tendo em consideração as diferentes categorias, concluímos que os alunos mostraram uma evolução nos seus desempenhos orais. Mostraram ainda o aumento dos conhecimentos acerca das temáticas da ED/ECG. Concluindo, o plano de intervenção mostra que é possível trabalhar a oralidade numa perspetiva de ED/ECG.

**Palavras-chave:** Oralidade; Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global; Aprendizagens integradas.

## ABSTRACT

This report was performed within the curricular unit *Prática de Ensino Supervisionada* integrated in *Mestrado de Educação Pré-escolar e do 1ºciclo do Ensino Básico*, of *Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. PES took place in an initial phase in the Pre-School and then in the 1st CEB. This investigation project is centered in the area of Portuguese language, more specifically in Orality domain, integrating different subjects of education development and global citizenship.

Working subjects of ED/ECG is important to the actual society, it is necessary that students have knowledge of the problems that affects the world, but also of the importance to participate as a solidary and just citizen. This investigation was realized in a school of Viana do Castelo district, more specifically in a seventeen students' class of the fourth degree, where were found faults in the ED/ECG and in the orality.

The main purpose of this search is to know if it exists a possibility to work education to the development/ education to the global citizen and the orality in an articulated way, having been a matter of departure: 1) How can you work the orality in an ED/ECG perspective? As objectives more specifies, this search pretends (i) to identify the previous the students knowledge in what concerns the subjects of ED; (ii) to find out the difficulties that are felt in the domain of orality; and (iii) to propose a set of articulated tasks of the contents of ED / ECG and of orality learning.

Against this issue, was chosen a qualitative methodology of an interpretative nature being also a case study. It were used as techniques of data collect: observation, two inquests for questionnaires (initial and final), documents produced by the students, an audio, video and photo register and conversations. In a first moment, was realized an initial inquest, then a set of eight tasks and, at the end, a final questionnaire.

After the data analysis, and considering the different categories, was conclude that students presented an evolution in their oral performance. They manifested an increase of knowledge about the themes of ED/ECG. Concluding, the intervention plan notices that is possible working the orality in a perspective of ED/ECG.

**Keywords:** Orality, Education to the development and global citizen; Integrated learning.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÍNDICE .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
ÍNDICE DE QUADROS .....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS .....	x
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	3
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO PRÉ-ESCOLAR .....	4
Caracterização do meio local .....	4
Caracterização do agrupamento/Jardim de Infância .....	6
Caracterização da sala de atividades e rotinas .....	7
Caracterização do grupo .....	10
Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar .....	12
Projeto de empreendedorismo .....	17
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO .....	19
Caracterização do meio local .....	19
Caracterização da sala de aula e horário .....	19
Caracterização da turma .....	22
Percurso de Intervenção Educativa no 1º Ciclo .....	24
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	30
PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....	31
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	35
A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: da história ao conceito .....	35
A Educação para o Desenvolvimento no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico ... ..	40
A oralidade no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	46
Como desenvolver a oralidade numa perspetiva da Educação para o Desenvolvimento .....	54
Estudos Empíricos .....	55
METODOLOGIA .....	57



Opções metodológicas .....	57
Participantes.....	59
Técnicas de recolha de dados .....	60
Intervenção educativa do estudo de investigação .....	65
Procedimentos de análise de dados .....	69
Calendarização .....	74
DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	75
Fase A - Diagnóstico .....	75
Fase B - Plano de intervenção .....	81
Fase C – Aferição .....	118
CONCLUSÕES .....	127
Conclusões do estudo .....	127
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações .....	130
CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	132
REFLEXÃO GLOBAL DA PES .....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS.....	143
Anexo 1 – Planificação de referência.....	143
Anexo 2 – Autorização do Encarregado de Educação .....	155
Anexo 3 – Questionário inicial .....	156
Anexo 4 – Questionário final .....	159
Anexo 5 – Descrição pormenorizada das tarefas (fase B) .....	162
Anexo 5.1 – <i>História Quem precisa do detetive?</i> de Margarida Fonseca Santos .	172
Anexo 5.2 – Grelha orientadora bem-estar e mal-estar na escola ou na família .	174
Anexo 5.3 – Texto orientador sobre o bem-estar ou mal-estar .....	175
Anexo 5.4 – Vídeo sobre Malala .....	175
Anexo 5.5 – Texto sobre vida de Malala .....	176
Anexo 5.6 – Carta de menino de 6 anos .....	177
Anexo 5.7 – Vídeo acerca da carta de menino de 6 anos .....	178
Anexo 5.8 – Ficha de trabalho sobre a carta.....	178
Anexo 5.9 – Vídeos sobre menina síria .....	181
Anexo 5.10 – Grelha de registo.....	182
Anexo 5.11 – Banda desenhada .....	182

Anexo 5.12 – Documento orientador .....	183
Anexo 5.13 – Notícias sobre problemas mundiais.....	184
Anexo 5.14 – Vídeos de trechos de noticiários.....	191
Anexo 5.15 – Guião da história <i>Ynari – A menina das cinco tranças de Danuta</i> Wojiechowska e Ondjaki .....	192
Anexo 5.16 – Cenários peça de teatro .....	206
Anexo 5.17 – Vídeos sobre os temas do debate.....	208
Anexo 5.18 – Textos orientadores .....	209
Anexo 5.19 – Tabela orientadora.....	211
Anexo 5.20 – Guião do debate.....	212
Anexo 6 – Gráficos dos resultados da questão 5.....	213

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Viana do Castelo .....	4
Figura 2 – Brasão de Vila Franca.....	5
Figura 3 – Planta da sala de Pré-escolar .....	7
Figura 4 – Planta da sala do 1º Ciclo.....	20
Figura 5 – Gráficos das respostas dadas pelos alunos .....	77
Figura 6 – Gráfico questão 6.....	78
Figura 7 – Gráfico questão 8.....	79
Figura 8 – Exemplo 1 de resposta de aluno.....	80
Figura 9 – Exemplo 2 de resposta aluno.....	80
Figura 10 – Documento orientador sobre o bem-estar e mal-estar .....	84
Figura 11 – Exemplo de uma entrevista .....	86
Figura 12 – Carta escrita por um grupo.....	88
Figura 13 – Documento orientador sobre a Síria .....	89
Figura 14 – Apresentação do noticiário .....	113
Figura 15 – Resultados questão 1.....	119
Figura 16 – Resultados questão 2.....	121
Figura 17 – Resultados questão 5.....	123
Figura 18 – Resposta aluno 1.....	124
Figura 19 – Resposta aluno 2.....	124
Figura 20 – Resposta aluno 1.....	125
Figura 21 – Resposta aluno 2.....	125
Figura 22 – Resposta aluno 3.....	125
Figura 23 – Resposta aluno 4.....	125
Figura 24 – Livro <i>A minha família é a melhor do mundo. E a tua?</i> .....	162

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Rotinas diárias e semanais .....	9
Quadro 2 – Horário da turma .....	21
Quadro 3 – Síntese das fases de intervenção educativa .....	66
Quadro 4 - Objetivos das tarefas.....	69
Quadro 5 – Categorias de análise fase A .....	70
Quadro 6 - Categorias de análise fase B.....	71
Quadro 7 - Categorias de análise fase C.....	71
Quadro 8 – Síntese do plano de intervenção .....	73
Quadro 9 - Calendarização .....	74
Quadro 10 – Descrição fase A.....	75
Quadro 11 – Descrição fase B.....	82
Quadro 12 – Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 1.....	92
Quadro 13 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 2 .....	94
Quadro 14- Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 3 .....	95
Quadro 15 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 4 .....	96
Quadro 16 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 5 .....	97
Quadro 17 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 6 .....	98
Quadro 18 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 8 .....	99
Quadro 19 – Conteúdos mobilizados na tarefa 1.....	100
Quadro 20 - Conteúdos mobilizados na tarefa 2 .....	102
Quadro 21 - Conteúdos mobilizados na tarefa 3 .....	103
Quadro 22- Conteúdos mobilizados na tarefa 4 .....	104
Quadro 23 - Conteúdos mobilizados na tarefa 5 .....	105
Quadro 24 - Conteúdos mobilizados na tarefa 6 .....	106
Quadro 25 - Conteúdos mobilizados na tarefa 8 .....	107
Quadro 26 – Síntese da mobilização dos conteúdos da ED/ECG .....	108
Quadro 27 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 2 .....	110
Quadro 28 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 3 .....	111
Quadro 29 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 5 .....	112
Quadro 30 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 6 .....	113
Quadro 31 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 8 .....	115
Quadro 32 – Descrição fase C.....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

B-on - Biblioteca de conhecimento online

CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

DEA - Development Education Association

ECG - Educação para a Cidadania Global

ED - Educação para o Desenvolvimento

ED/ECG - Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

NADEC - National Association of Development Education Centres

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ONG - Organização Não-governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PE - Professora estagiária

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PMCPEB - Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico

Referencial de ED - Referencial de Educação para o Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Primeiro Ciclo Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Esta unidade curricular foi realizada em dois momentos diferentes, o primeiro foi o estágio em Educação Pré-escolar e, depois, o estágio no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O estudo efetuado insere-se no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos principais: Capítulo I – Enquadramento da prática de ensino supervisionada; Capítulo II – Projeto de investigação; e, por fim, Capítulo III – Reflexão sobre a prática de ensino supervisionada.

O Capítulo I, tal como já foi referido, apresenta um enquadramento/caracterização dos contextos educativos e está subdividido em duas partes, onde a organização é equitativa. Numa primeira parte, é feita a caracterização do contexto relativo ao Pré-escolar, a segunda parte corresponde à caracterização do segundo contexto de intervenção, o 1º Ciclo do Ensino Básico. Dentro de cada contexto, procede-se à caracterização do meio local, do agrupamento e da escola onde se insere, seguindo-se a caracterização da sala de aula, das rotinas/horários e da turma. Para finalizar, é feito um levantamento do percurso de intervenção educativa desenvolvido nos diferentes contextos.

O Capítulo II é o mais longo e que se divide em várias secções, sendo nele tratado o projeto de investigação deste estudo. Numa primeira secção, apresenta-se a pertinência do estudo, onde é apresentada a problemática do estudo, a questão-problema e os seus objetivos. Numa segunda secção, é apresentada a fundamentação teórica onde sustentamos este estudo com diferentes autores. De seguida, a secção três corresponde à metodologia adotada, integrando as opções metodológicas, a caracterização dos participantes, as técnicas de recolha de dados, a intervenção educativa, os procedimentos de análise de dados e a calendarização. Posteriormente, na quarta secção, é apresentada a descrição, análise e a discussão dos resultados. Para finalizar, são apresentadas as conclusões do estudo, respondendo à questão-problema de investigação.

Por fim, o Capítulo III apresenta uma reflexão global da unidade curricular PES. Neste momento, é feito um balanço dos pontos positivos e negativos ao longo do percurso.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**



## CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo desta primeira parte do capítulo, é apresentada uma caracterização da cidade e da freguesia onde pertence o Jardim de Infância, abordando as suas características culturais e financeiras. Posteriormente, é feita uma pequena abordagem ao agrupamento e uma caracterização da disposição da escola. De seguida, caracteriza-se a sala de atividades e faz-se uma descrição das rotinas. Por fim, é apresentada uma caracterização do grupo de crianças, direcionada ao nível de desempenho e desenvolvimento em cada área, domínio ou subdomínio presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Alguns destes dados foram retirados de documentos fornecidos pela Educadora Cooperante. Numa outra fase, é feito um pequeno levantamento do percurso, mencionando as áreas que lecionamos, participações em reuniões em que estivemos envolvidas, participação em atividades realizadas pela escola e, por fim, uma pequena abordagem ao projeto de empreendedorismo que foi desenvolvido com este grupo de crianças.

### Caracterização do meio local

A primeira prática de ensino supervisionada decorreu numa freguesia situada no concelho de Viana do Castelo que está subdividido em 27 freguesias, após a reorganização administrativa de 2013. Este concelho faz fronteira com Caminha a norte, Ponte de Lima a leste, Barcelos e Esposende a sul, e o Oceano Atlântico a oeste. É constituído por aproximadamente 319,02 km<sup>2</sup> de área e com cerca de 88724 habitantes, segundo os censos de 2011. Esta cidade tem como principais atividades financeiras a indústria e o comércio. Sendo uma cidade conhecida pela sua história e a sua cultura, tem como principais pontos de visita o templo de Santa Luzia, bem como uma



Figura 1 – Mapa de Viana do Castelo

das maiores romarias de Portugal, Romaria de Nossa Senhora da Agonia, o que ajuda a desenvolver o comércio central e económico nos meses de verão.

O Jardim de Infância fica situado na freguesia de Vila Franca. Esta freguesia situa-se ao longo da margem esquerda do Rio Lima. É considerada uma freguesia semirrural. Faz fronteira a ocidente com a freguesia de Mazarefes, a sudoeste com Vila Fria, a sul Vila de Punhe, a oriente com Subportela, a norte com Portuzelo, Serreleis e Cardielos, situa-se na margem oposta do Rio Lima. Possui uma área de mais de 9 km<sup>2</sup>. Tem



Figura 2 – Brasão de Vila Franca

aproximadamente 1757 habitantes, entre eles cerca de 864 são homens e 893 mulheres. Segundo os censos de 2011, até aos 14 anos de idade há uma média de 214 habitantes, dos 15 aos 24 são 198, dos 25 aos 64 anos, com uma grande maioria, são 983 e, por fim, com mais de 65 anos são cerca de 362. Este número de habitantes encontra-se espalhado pelos dezassete lugares que constituem esta freguesia.

Quanto aos setores, Vila Franca tem ainda presente o setor primário, sendo considerada uma agricultura tradicional, mas que tem uma representação significativa nesta freguesia, apesar de a sua maioria ter como fim a subsistência, pois é praticada em pequenos campos, usando técnicas ainda rudimentares. O setor secundário é considerado predominante nesta freguesia, pois nela existem indústrias de transformação de madeiras, têxteis, de produtos alimentares, de peças para automóveis, entre outras. E ainda em expansão por toda a freguesia, temos o setor terciário, com o crescimento do comércio, que dispõe dos requisitos básicos necessários e a criação de serviços essenciais para o bem-estar dos habitantes.

No que toca ao desenvolvimento cultural, existem diversas associações com dinamizações a diversos níveis que podem envolver a comunidade desta freguesia. São elas a Conferência de São Vicente de Paulo; a Casa do Povo de Vila Franca; o Futebol Clube de Vila Franca; a Associação Cultural e Recreativa de Vila Franca e o Rancho Folclórico das Lavradeiras de Vila Franca. A Conferência de São Vicente de Paulo auxilia os mais desfavorecidos socialmente desta freguesia; a Casa do Povo de Vila Franca leva a cabo atividades de índole social e cultural; a Associação Cultural e Recreativa de Vila Franca tem por hábito criar e promover várias provas de atletismo, ciclismo, torneios de

futebol de salão, torneios de tiro ao alvo, judo, entre outras. Esta associação dinamiza ainda jogos tradicionais, festas populares, exposições de artesanato, trajes e costumes, realização de festas e convívios, passeios culturísticos, entre outras. Vila Franca tem ainda um Centro Social e Paroquial. Esta instituição é de cariz solidário, que presta serviços em diferentes instalações. É constituída por uma creche; um centro de atividades de tempos livres dos seis aos doze anos; um centro de dia; e ainda apoio domiciliário e, por fim, um lar de idosos.

A nível cultural, Vila Franca destaca-se pela Festa das Rosas. Esta festa, de carácter religioso, consiste principalmente numa romaria à Nossa Senhora do Rosário. Nesta romaria fazem-se *“cestos floridos”*.

### **Caracterização do agrupamento/Jardim de Infância**

O Jardim de Infância onde foi realizado o estágio pertence a um agrupamento que é composto por catorze escolas. Estas escolas abrangem desde o Pré-Escolar até ao Secundário, mas também o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Nove das catorze escolas são compostas por Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo; uma escola é composta por Pré-Escolar, Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos; duas escolas têm apenas Primeiro Ciclo; uma escola abrange o Segundo e Terceiro Ciclos bem como Secundário e, por fim, uma escola com Segundo e Terceiro Ciclos e Programa Integrado de Educação e Formação.

A escola onde foi realizada a primeira prática de ensino supervisionada é composta por Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Esta escola tem dois pisos, numa das partes tem a área do Jardim de Infância que é composta por duas salas, um hall de entrada comum com cabides e cestos para as crianças colocarem as mochilas e casacos, bem como um lavatório. Neste hall de entrada, tem, ainda, uma área da paz que é comum às duas salas. A área da paz é um local que é utilizado quando as crianças se encontram mais nervosas e agitadas. Nestes momentos, vão para este local para se acalmarem e encontrarem a paz, através de diversos instrumentos e símbolos da paz, como músicas calmas, bolas antistress, entre outros. Ainda perto da área destinada ao Jardim de Infância, existem duas casas de banho, uma para raparigas e outra para rapazes. No piso de baixo, temos ainda a cozinha, a cantina e a sala de professores. Do outro lado, surge

a ala do prolongamento, local para onde as crianças se dirigem no início e no fim das atividades letivas, bem como uma sala com alguns computadores e duas casas de banho. No piso de cima está o Primeiro Ciclo, é composto por 4 salas. Num lado, temos uma sala para o primeiro e segundo anos de escolaridade, outra sala para o quarto ano e duas casas de banho. Do outro lado, temos uma sala para o terceiro e uma sala destinada para as aulas de Educação Física. No átrio, entre estas duas salas há o espaço da biblioteca. Tem ainda mais duas casas de banho, uma para rapazes e outra para raparigas. As escolas devem ser bem constituídas e devem ter materiais e espaços que permitam que as crianças desenvolvam as suas aprendizagens.

Tem ainda um espaço exterior bastante amplo. Este é composto pela horta dos avós, local onde as crianças das duas salas de Jardim de Infância cultivam diversos produtos agrícolas; tem, ainda, o jardim mágico das flores, que foi um projeto desenvolvido por uma das salas do Pré-Escolar; um parque com diferentes estruturas para que as crianças possam usufruir nas suas horas livres; um campo de futebol para poderem brincar, mas também a ser utilizado nas sessões de educação física e, por fim, um vasto jardim. As crianças necessitam de ter espaços exteriores grandes para que, com tempo, possam usufruir e brincar livremente, dando largas à sua imaginação, utilizando o meio ambiente, explorando e observando diferentes fenómenos.

### Caracterização da sala de atividades e rotinas

A sala está dividida em diferentes áreas e diferentes espaços, bem identificados, como:

1. A mesa grande;
2. Área da casinha de bonecas;
3. Área de jogos;
4. Área da biblioteca;
5. Área das ciências;
6. Área dos projetos;
7. Área da pintura;
8. Área do computador.

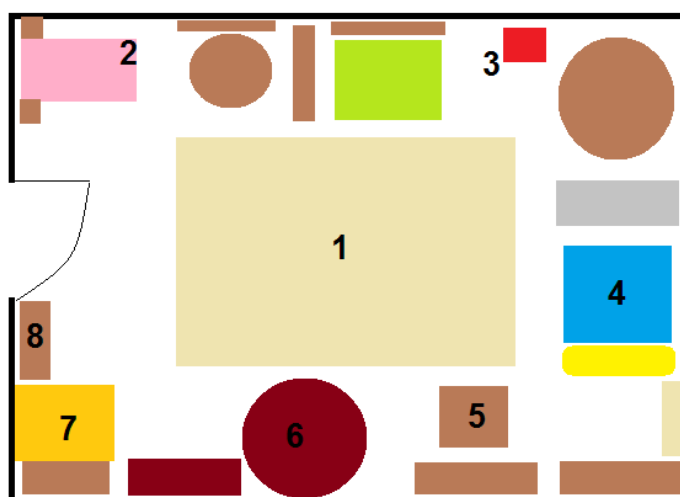


Figura 3 – Planta da sala de Pré-escolar

A área da mesa grande é a área central da sala, pois é o local onde se realizam as reuniões de grande grupo, que permitem às crianças conversarem, trocarem opiniões, cantarem o bom dia, ouvirem histórias, resolverem problemas, é também o local onde se desenvolvem as atividades ligadas a outras áreas como a área do desenho, modelagem, recorte e colagem.

A área da casa de bonecas é uma área onde a criança pode brincar ao faz de conta, dando assim asas à sua imaginação, interpretando diferentes papéis que observam no seu dia a dia como, por exemplo, a mãe, o médico, o dentista, o cozinheiro. Nesta área, a criança desenvolve o trabalho colaborativo, o jogo simbólico, a linguagem oral, o respeito pelos restantes colegas, a autonomia, a iniciativa, entre outras. É constituída por uma cozinha e um quarto.

Dentro da área de jogos, temos os jogos de mesa (puzzles, dominós, enfiamentos, entre outros) e os jogos de chão (pistas, carrinhos, legos, animais, construções, entre outros). Nesta área, a criança trabalha novamente a cooperação em grupo, a autonomia, mas desenvolve ainda a motricidade fina.

Na área da biblioteca, é permitido à criança a manipulação de livros, começando a ter contacto com o código escrito. É também permitido que, através das imagens, as crianças consigam criar e recriar as histórias, usando, através da linguagem oral, a sua imaginação e criatividade.

No que toca à área das ciências, é um espaço devidamente equipado com diversos materiais que despertam o interesse da criança para observarem e experimentarem, despertando, assim, a sua curiosidade.

A área dos projetos é destinada a que as crianças, através de diversos materiais disponíveis, possam criar pequenos projetos. Aliás, esta área, na perspetiva de Reggio Emilia, permite à criança que tenha iniciativa, que aprenda a planear o seu trabalho, resolva os problemas que lhe vão surgindo e que tenha a autonomia e a responsabilidade de acabar o projeto que começou.

No que toca à área da pintura, esta permite que, mais uma vez, a criança desenvolva a autonomia, a responsabilidade, a utilização de diversos materiais, entre outros.

Por fim, a área do computador serve para que as crianças comecem a ter contacto com a área das tecnologias.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização dos espaços na sala reflete as dinâmicas do grupo, sendo que esta organização do espaço poderá ser modificada, tendo em conta as necessidades e a evolução do grupo. Dentro deste espaço, os materiais também devem ir ao encontro das necessidades que as crianças têm, tendo em conta a qualidade e a variedade. Os espaços e os materiais fazem com que tenham a possibilidade de fazer escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes formas, desenvolvendo a imaginação.

Para além da organização do espaço, também é fundamental a organização do tempo. Tal como noutros ciclos, o Pré-Escolar também cumpre um horário, sendo que o Jardim de Infância funciona de segunda-feira a sexta-feira; de manhã as crianças dirigem-se para a sala às 9 horas e permanecem na mesma até às 12 horas. Por volta das 13:30/14:30, dependendo do tempo que se faz sentir no exterior, dirigem-se novamente para a sala onde permanecem até às 15 horas e 30 minutos. O tempo nesta sala encontra-se organizado através de rotinas, quer diárias quer semanais, para que, desta forma, seja possível ajudar a criança a sentir-se estável e segura. O Quadro 1 apresenta as rotinas diárias e semanais.

Rotinas diárias	Rotinas semanais
<p>Marcação da presença no Mapa de presenças e faltas; Mudar o cartão do quadro de presentes e ausentes; Distribuição de tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar o bom dia (com um amigo à escolha);</li> <li>- Contagem das crianças;</li> <li>- Preencher o quadro das rotinas (o ano, o mês, o dia, a estação do ano, bem como o tempo meteorológico, a atividade e a ementa do dia da semana)</li> <li>- Distribuição das mochilas;</li> <li>- Distribuição dos vai-vens;</li> <li>- Tratar das plantas;</li> <li>- Ajudar nos diários;</li> <li>- Chamar para o comboio;</li> <li>- Tocar à campainha;</li> <li>- Ser o polícia que vai supervisionar se a sala está bem arrumada;</li> <li>- Distribuir o leite.</li> </ul>	<p>Segunda-feira: as crianças contam as novidades do fim de semana e é o dia da leitura de uma história;</p> <p>Terça-feira: é o dia destinado à caixinha das surpresas, todas as terças é aberta a caixa que traz sempre uma surpresa diferente;</p> <p>Quarta-feira: dia destinado à Educação Física e para as crianças de 5/6 anos, de quinze em quinze dias, vão à patinagem;</p> <p>Quinta-feira: é dia de Expressão Musical dada por uma professora que se dirige ao Jardim de Infância, este dia também é destinado às Ciências ou à Matemática;</p> <p>Sexta-feira: uma equipa dirige-se à horta e é feita a distribuição, organização, contagem das produções semanais individuais feitas ao longo da semana.</p>

Quadro 1 – Rotinas diárias e semanais

As crianças chegam à sala por volta das 9 horas da manhã e são acolhidas pela educadora que as ajuda a colocarem as mochilas nos cabides e vestir a bata. Ao chegar à sala, as crianças preenchem o mapa e o quadro de presenças, dirigindo-se, posteriormente, para o seu lugar na mesa central. Com todo o grupo reunido e depois de um pequeno diálogo, por volta das 9 horas e 30 minutos, a educadora dá início à atividade planeada para aquela manhã. De seguida, dá continuidade às rotinas diárias. Por volta das 10/10:15 horas, as crianças param para lanchar, no final, sob a orientação da educadora, realizam ou acabam trabalhos, ou dirigem-se para as diferentes áreas. Por volta das 11 horas e 30 minutos, a criança responsável por tocar à campainha fá-lo, e todas as crianças arrumam. Depois de toda a sala arrumada, passa-se para o preenchimento dos diários e às 12 horas dirigem-se até à cantina para almoçarem. Consoante o tempo meteorológico que se faz sentir, as crianças podem entrar entre as 13:30 e as 14:30. Após o grupo estar reunido, algumas crianças neste momento estão a dormir, pois é uma necessidade que estas têm, é iniciada a atividade da tarde. Consoante o decorrer da atividade no final, podem ou não ir brincar livremente para as áreas. Às 15 horas e 15 minutos, as crianças param para beberem o leite escolar, este momento é aproveitado também para distribuírem os vai-vens e para fazer o momento das luzinhas.

O tempo educativo deve ter uma distribuição flexível e organizada, para que, desta forma, as crianças conheçam as rotinas e se ambientem às mesmas, sabendo, assim, o que podem fazer nos diferentes momentos do dia; estas rotinas podem ser alteradas de acordo com datas festivas ou a pedido das crianças. Com as rotinas, as crianças conseguem apropriar-se das diferentes referências temporais, percebendo como é constituída a semana, o mês em que estão, compreender a distinção entre passado, presente e futuro.

### **Caracterização do grupo**

O grupo é formado por dezoito crianças, entre elas 12 são rapazes e 6 são raparigas. Este grupo é composto por idades heterogéneas, tendo crianças desde os 3 anos de idade até aos 6 anos. O grupo é composto por 10 crianças com 3 anos, 5 crianças com 4 anos, 4 crianças com 5 anos e 1 criança com 6 anos de idade. Algumas destas

crianças já têm 6, 5 ou 4 anos, mas é o primeiro ano que estão a frequentar este Jardim de Infância. É um grupo bastante ativo e empenhado. Têm algumas dificuldades em se manterem concentrados no decorrer das atividades, isto também porque é um grupo maioritariamente constituído por crianças com 3 anos.

Tendo em conta as áreas presentes nas OCEPE (2016) e na observação feita, este grupo, a nível da área da Formação Pessoal e Social, está bem integrado, pois todas as crianças se identificam facilmente com o grupo e com as rotinas, são ainda crianças que têm consciência do que devem ou não fazer, tirando uma outra exceção. Os meninos mais pequenos mostram algumas dificuldades neste parâmetro, pois ainda necessitam muito da intervenção do adulto. Globalmente, este grupo de crianças cada vez mais se está a tornar autónomo e responsável no desempenho das atividades na sala.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, esta encontra-se dividida em vários domínios e subdomínios. No que toca ao domínio da Educação Física, as crianças mais novas não demonstram dificuldades alarmantes, sendo que algumas crianças têm bastante dificuldade na motricidade fina, como, por exemplo, pegar no lápis corretamente, ou pegar em objetos como a tesoura.

Dentro do domínio da Educação Artística, temos diferentes subdomínios, o das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. No que toca às Artes Visuais, algumas crianças pequenas já conseguem fazer a representação corporal, bem como representarem as suas vivências através do desenho e da pintura, sendo que algumas ainda estão na fase da garatuja. No Jogo Dramático, as crianças têm bastante participação, recorrendo à área da casa de bonecas para darem asas à sua imaginação. Quanto à Música que, por vezes, engloba também a Dança é do agrado de todos e mostram interesse nesta área, não apresentando dificuldades.

No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças pequenas apresentam algumas dificuldades na articulação e na construção de frases, uma criança não consegue dizer mais do que uma sílaba. Uma grande maioria apresenta uma linguagem expressiva. A nível da escrita, as crianças mais velhas já reconhecem e escrevem o seu nome, exceto uma criança. As restantes já começam a reconhecer o seu nome.

Quanto ao domínio da Matemática, à exceção de uma criança, todos conseguem contar até 10, sendo que as crianças mais velhas conseguem contar para além do 10 e



identificar os números, exceto alguns elementos. Também quase todas as crianças conseguem, através da deslocação do dedo pelo seu nome ou fotografia, marcar a presença numa tabela de dupla entrada. Algumas crianças grandes já conseguem fazer pequenas operações simples e preencher gráficos de barras de presenças. O facto de nem todas as crianças estarem ao mesmo nível deve-se à diferença de idades e do nível de desenvolvimento.

Por fim, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, as crianças mais crescidas já fazem a separação do lixo autonomamente, demonstram sempre grande entusiasmo na realização de experiências e no seu registo e sistematização das mesmas. O grupo de crianças médias continua cada vez mais a demonstrar interesse pelo conhecimento desta área. As crianças mais novas começam a mostrar alguma curiosidade pela realização de experiências.

### **Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar é considerada como a primeira etapa e uma das mais importantes que as crianças têm ao longo do seu percurso. Nesta idade, deve ser privilegiado o brincar como forma de aprender. É nesta etapa da vida que as crianças devem brincar e explorar.

Esta primeira intervenção decorreu durante 15 semanas. As primeiras 3 semanas foram de observação. No meu entender, as semanas de intervenção são cruciais, pois é a partir delas que começamos a conhecer o grupo e as características de cada criança. Também nesta fase inicial nos apercebemos da metodologia utilizada pela educadora, a forma como esta se dirige e controla o grupo, e é-nos permitido perceber a dinâmica das rotinas e o funcionamento da sala. As restantes 12 semanas foram de regência, que englobavam três dias de implementação, sendo que duas das semanas foram completas. As intervenções eram feitas individualmente, intercaladas com o par pedagógico. As planificações das intervenções foram feitas a pares, tendo como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A Educação Pré-Escolar não é composta por áreas e blocos específicos como é o exemplo do primeiro ciclo. Para que o/a educador/a tenha uma pequena orientação, existem áreas de conteúdo que devem ser articuladas e integradas entre si, são elas:

Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, temos diferentes domínios, como o Domínio da Educação Física; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, o Domínio da Matemática.

Ao longo de toda a Prática de Educação Supervisionada, eu e o meu par pedagógico tentamos trabalhar todas as diferentes áreas abordadas nas OCEPE (2016), tentando sempre que estas fossem interligadas. Uma das nossas metodologias, maioritariamente utilizadas, no decorrer deste percurso, foi o desenrolar de todas as atividades ao longo da semana, tendo em conta a história ouvida logo no início da semana. Desta forma, conseguíamos criar um fio condutor e envolvente, abordando todas as áreas através de um tema e abranger mais do que uma área numa atividade.

No que toca à Área da Formação Pessoal e Social, ao longo da intervenção, esta foi tratada em quase todas as atividades, pois “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). Nesta área, as crianças mostram a forma como se relacionam com o seu corpo e como ser aprendiz, com os que as rodeiam, desenvolvendo atitudes e valores para que se tornem cidadãs autónomas, conscientes e solidárias. Através das atividades propostas, as crianças desenvolveram a capacidade de tomarem decisões, fazerem escolhas, serem autónomas, cooperarem com os outros no processo de aprendizagem, cuidarem de si próprias, tendo noção das regras de segurança, respeitarem as opiniões dos restantes colegas, entre outras. Como exemplo de atividades onde os alunos tinham que trabalhar em grupo e tomar decisões, temos o caso do projeto de empreendedorismo, em que os mais novos tiveram que tomar decisões e trabalhar em grupo.

Relativamente ao Domínio da Educação Física, eu e o meu par pedagógico tentamos sempre proporcionar às crianças momentos de prazer e de divertimento, propondo diferentes desafios, pois “A Educação Física, no Jardim de Infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo” (Silva et al., 2016, p.43). Para tal, fizemos diversas atividades, desde jogos onde trabalhamos a cooperação e trabalho em equipa, pois é um ponto que deve ser trabalhado nestas faixas etárias, seguindo

sempre regras e orientações. Com estes jogos, para além de ter sido trabalhada a cooperação, foi também trabalhada a competição saudável. Fizeram ainda um circuito, onde lhes foi permitido desenvolverem o domínio de movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios, como correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé, rastejar, entre outros. Também lhes foi permitido, através de diversas atividades, controlar movimentos que impliquem a perícia e manipulação de objetos, como lançar, receber, agarrar uma bola. Nas aulas de Educação Física, começamos sempre com uma atividade de aquecimento, duas ou três atividades de desenvolvimento e, por fim, uma atividade de relaxamento, para que as crianças retornassem à calma. No que toca à motricidade fina, permitimos às crianças que fizessem enfiamentos e fizessem diversas atividades onde utilizavam a pega de pinça. Com estas atividades, possibilitamos à criança “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos.” (Silva et al., 2016, p.43).

Dentro do Domínio da Educação Artística, as OCEPE (2016) dividiram o domínio em 4 subdomínios: Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança. Quanto ao Subdomínio das Artes Visuais, este esteve muitas vezes presente nas atividades. Foi permitido à criança que fizesse arte de diferentes formas, não utilizando apenas a pintura com pincel e o desenho com lápis, pois “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolver a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p.49). Na altura do dia de São Martinho, decoraram uma imagem, utilizando a colagem de casca de castanhas, na época de Natal fizeram bonecos de neve a partir de uma meia. Possibilitamos ainda que as crianças conhecessem diferentes técnicas, como a técnica do carimbo, a técnica do berlinde, a técnica da raspagem. Fizeram ainda massa de modelar, com posterior manipulação. Com a utilização de diferentes técnicas e materiais, quisemos inovar e dar a conhecer à criança diferentes formas de fazer arte, “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva et al., 2016, p.49). O Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro foi utilizado apenas uma vez, quando dramatizamos uma história e, posteriormente, as crianças recontaram a história,

dramatizando-a. O facto de não nos termos debruçado tanto neste subdomínio não significa que seja menos importante, pois “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo” (Silva et al., 2016, p.52). Também os Subdomínios da Dança e da Música não foram muito trabalhados por nós neste grupo, pois estas crianças tinham uma professora de Música que se dirige todas as semanas à escola. Mesmo assim, em algumas aulas de música, utilizamos a dança, em que as crianças tiveram que fazer as coreografias, bem como a reprodução de músicas com diferentes ritmos para que estas sentissem e ouvissem a música. Também lhes foi permitido conhecerem e explorarem uma música sobre os cinco sentidos.

No que toca ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta aprendizagem deve ser feita como um processo de apropriação contínuo, que é desenvolvido já nestas idades e não apenas na entrada para o Primeiro Ciclo. Abordamos diferentes obras literárias infantis, fazendo sempre a exploração delas através de diálogos e de recontos feitos pelas crianças como, por exemplo: *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec; *Sonho de neve* de Eric Carle; *O Nabo gigante* de Alexis Tolstoi; *Feliz Natal Lobo Mau* de Clara Cunha; *O Cuquedo* de Clara Cunha. Com a leitura e a exploração destas obras, as crianças demonstram que compreendem as mensagens orais e usam a linguagem oral para se expressarem adequadamente. Também nas nossas atividades, abordamos a consciência linguística através de duas atividades onde trabalhamos o morfema base, bem como as pseudopalavras. Com estas duas atividades, as crianças tomaram consciência dos diferentes segmentos orais que constituem as palavras.

Quanto ao Domínio da Matemática, ao longo destas semanas, considero que proporcionamos às crianças diferentes experiências desafiantes, trabalhando sempre diferentes temas e explorando diferentes materiais. Com este grupo, manipulamos materiais como os blocos lógicos, que apresentam diferentes formas geométricas, diferentes tamanhos, diferentes espessuras e diferentes cores, permitindo, assim, que as crianças conseguissem identificar estas diferentes características; o tangram, com este material representaram diferentes animais, percebendo que também tinham figuras diferentes; o cuisenaire possibilitou às crianças que identificassem o valor que cada barra tem; e, por fim, a moldura do 10, onde as crianças mostraram as diferentes

formas de representarem os números na moldura. Estes materiais, no início das atividades, foram sempre manipulados livremente pelas crianças, para que estas se familiarizassem e descobrissem algumas características, só depois é que o explorávamos em grande grupo. Foi permitido à criança que identificasse os números, fizesse contagens, ordenasse por ordem crescente ou decrescente. Utilizamos também tabelas de dupla entrada e trabalhamos sequências e padrões através de enfiamentos. Na confecção de bolachas, decifraram um pictograma e, na confecção de um bolo-rei, identificaram algumas noções matemáticas.

Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo é extremamente importante nesta faixa etária. As crianças, quando iniciam o Pré-Escolar, já vão com algumas ideias construídas quer sobre o mundo social e natural que as envolve, bem como do modo como são usados e para que servem diferentes objetos e máquinas que encontram no seu dia a dia. Cabe ao educador criar momentos e oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar estas concepções já feitas pelas crianças. Para além disso, deve criar novas situações que despertem curiosidade na criança e que a leve a querer explorar, questionar, descobrir e compreender. Segundo Silva et al. (2016), “Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (p.85). No decorrer do estágio e para que as crianças observassem diferentes fenómenos que ocorrem no meio físico e natural, fizemos algumas experiências como, por exemplo, a experiência do foguetão; a experiência do helicóptero através de papel; uma erupção vulcânica; plantamos ainda um nabo, para que as crianças conseguissem observar o seu crescimento. Para além de realizarem diferentes experiências, foram possíveis ainda momentos onde a criança identificasse diferentes características dos seres vivos. Foi permitido às crianças que identificassem a alimentação de alguns animais, distinguissem animais domésticos de animais selvagens e que identificassem a constituição de um nabo.

Considero que este estágio foi gratificante para mim. Com ele, consegui abordar diferentes áreas e temas de uma forma interligada e não separada, ou seja, podia estar a trabalhar a matemática, mas utilizar a arte plástica, como, por exemplo, na utilização da técnica do carimbo, as crianças tinham que identificar o número e fazer o mesmo número de carimbos. Para além disso, eu e a minha colega, tentamos sempre inovar nas

planificações das atividades, levando técnicas e experiências que as crianças nunca fizeram, como, por exemplo, a técnica do berlinde e a experiência do vulcão. Um dos pontos que também tentamos sempre inovar foi nos materiais que construímos, levamos sempre materiais diferentes e dinâmicos para contar histórias, como tapetes e aventais. Desta forma, conseguimos captar mais facilmente a atenção das crianças. Nos decorrer deste estágio, também desenvolvemos um projeto de empreendedorismo.

### **Projeto de empreendedorismo**

Este projeto foi desenvolvido ao longo de toda a intervenção educativa no Pré-Escolar. Começou com a leitura da história *A História do meu Amigo* retirada do livro *Ter ideias para mudar o mundo construída pelo Centro Educativo Alice Naveiro*. Esta história tem como personagem principal um menino, Miguel, que tinha um sonho, expor todos os seus desenhos para que toda a gente os pudesse ver. Conseguiu, com a ajuda da professora, concretizá-lo. Para contar esta história, foi utilizado um cenário constituído por um papel de parede com estrelas e uma lua, para que as crianças se envolvessem mais na história. Depois de contada a história, o Miguel (em boneco) fez uma visita à sala, onde contou mais sonhos que ele tinha, eram 18 sonhos, o mesmo número de meninos que estavam na sala. Depois de o amigo Miguel dizer todos os seus sonhos, foi pedido a cada criança que se dirigisse ao cenário e contasse qual era o seu sonho. Os sonhos foram bastantes diferentes como, por exemplo, ter um cão, ser rico, dormir sozinho, aprender a fazer karaté, ter uma casa na árvore, voar com umas asas de fada, entre outros.

Depois de partilharam com os colegas os sonhos, passaram ao registo através de um desenho. Após um diálogo, as crianças chegaram à conclusão de que só podiam optar por dois sonhos, pois os restantes eram sonhos individuais e não poderiam ser realizados na escola. Apenas podiam ser realizados dois sonhos, o sonho de aprender karaté ou a construção de uma casa na árvore, a escolha foi feita através de votação e o resultado foi unânime, todas as crianças queriam a casa da árvore. O título dado e escolhido pelas crianças para o projeto foi “A casa dos sonhos”. O líder do projeto foi escolhido por todos, e a escolha também unânime, o líder do projeto foi a criança que tinha esse sonho. Escolheram a melhor árvore da escola, ou seja, a que mais gostavam,

e avançamos com o pedido de autorização à Câmara Municipal. Enquanto se aguardava pela aprovação da Câmara, as crianças organizaram ideias com a ajuda da ferramenta de planeamento, assim, começaram por ver o que era preciso, quem podia ajudar e o que fazer para angariar dinheiro. Para conhecerem o procedimento e o que é necessário, as crianças foram pedir a uma aluna que frequentava o primeiro ciclo que viesse falar da sua experiência. O pai desta criança decidiu construir uma casa da árvore no seu jardim e a criança veio falar sobre isso e mostrou algumas fotos de todo o procedimento.

A resposta da Câmara tardou em chegar, enquanto isso as crianças começaram a construir o protótipo, reutilizando diferentes materiais. A par da construção do protótipo, as crianças construíram também enfeites de Natal para vender numa feirinha no dia da festa de Natal, para angariarem algum dinheiro. Para além de enfeites de Natal, e em colaboração com a outra sala, fizeram também bolachas, bombons, velas, uma tómbola de prémios (os prémios foram oferecidos pela Casa Peixoto). No dia da festa de Natal, chegou a resposta da Câmara, podíamos avançar com o projeto.

Posteriormente, o pai da menina do primeiro ciclo dirigiu-se à sala para falar mais aprofundadamente sobre a construção da casa. Mostrou o material que utilizou e depois começou a fazer o projeto da casa dos sonhos. Também avançou com o pedido de orçamentos a duas fábricas de madeira.

No decorrer de todo o processo, apareceu um obstáculo, a árvore escolhida pelas crianças, o carvalho, não podia ser suporte para a casa da árvore, pois pertence ao parque e futuramente serão colocados baloiços naquele local. Em conjunto com a junta, decidimos passar para uma árvore que se encontra no jardim mágico das flores.

Posteriormente, os orçamentos chegaram e a madeira foi encomendada. Este processo foi um pouco moroso, pois a madeira demorou bastante tempo a chegar. Após o material chegar, o pai da menina do Primeiro Ciclo começou a construção juntamente com o avô da criança e com a ajuda de outros voluntários e da Junta de Freguesia. No dia 25 de junho de 2018, na festa de final de ano, foi inaugurada a casa dos sonhos. Este evento contou com a presença do Presidente, da Vereadora e do Vereador da Câmara de Viana do Castelo e do Presidente da Junta de Freguesia de Vila Franca.

Ao longo deste projeto, foram grandes parceiros a Junta de Freguesia de Vila Franca, o pai da menina do Primeiro Ciclo e o avô, a Associação de Pais e toda a comunidade escolar que se juntou para concretizar o sonho das crianças.

Com este projeto, as crianças foram capazes de trabalhar em equipa, de perceber que, sem ajuda, não conseguiam realizar este sonho e que todos juntos e com colaboradores tudo se torna mais fácil. Perceberam também que, para construir a casa, seria necessário angariar dinheiro e este projeto permitiu-lhes que pensassem em diferentes formas de ganhar dinheiro. Com este projeto, os mais novos mostraram ser pequenos empreendedores e que, acima de tudo, é necessário saber ouvir e resolver os obstáculos que aparecem, sempre em conjunto porque este sonho é de todos e para todos.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO**

Nesta segunda parte, é apresentada uma caracterização da PES decorrida no Primeiro Ciclo do ensino básico. Para tal, é feita uma caracterização do contexto educativo, onde haverá uma descrição da sala, do horário e da turma. Apresentar-se-á, também, a caracterização do percurso educativo, mencionando as disciplinas lecionadas e participações em atividades realizadas pela escola.

### **Caracterização do meio local**

A PES ao nível do 1º CEB foi realizada no mesmo agrupamento e na mesma escola onde havia sido realizada a componente da educação Pré-Escolar, assim sendo, a caracterização do meio local, do agrupamento e da escola foi exposta no ponto anterior.

### **Caracterização da sala de aula e horário**

A intervenção ocorreu numa das salas relativas ao 1º Ciclo destinada ao 4º ano de escolaridade. Esta sala apresenta condições favoráveis e adequadas para responder às necessidades básicas desta turma. É um espaço bem iluminado, com 3 janelas grandes e os seus respetivos estores. Estas janelas permitem que entre na sala bastante luz natural, que pode ser regulada pelos estores. Tem ainda um aquecedor.

A nível de quadros e tecnologias, é uma sala um pouco pobre. Tem dois quadros de giz e um quadro magnético, sendo que o quadro magnético serve para fazer



projeções. A nível tecnológico, esta sala é apenas portadora de um projetor portátil e de um computador Magalhães que pertence à turma. Existem ainda dois placares de cortiça onde estão expostos os trabalhos realizados pelos alunos. Tem ainda dois armários, um é onde a professora titular guarda os seus materiais (manuais, materiais para serem utilizados na expressão plástica, entre outros) e alguns dos alunos (compassos, cola, régua, entre outros), e o outro armário é onde se guardam os portefólios e os processos dos alunos.

As mesas estão expostas pela sala, como podemos observar na Figura 4. As mesas encostadas à parede servem de arrumação, onde os alunos colocam os manuais e cadernos de cada disciplina; quando são necessários, um dos alunos é responsável por distribuir pela turma; quando não são precisos, outro aluno recolhe e pousa na mesa. Para além das mesas dos alunos e das mesas de arrumação, a sala contém ainda com a secretária da professora titular e uma mesa onde está o leite escolar e uma caixa com diversos materiais, como lápis e canetas, para que, caso os alunos precisem, possam ir lá buscar.

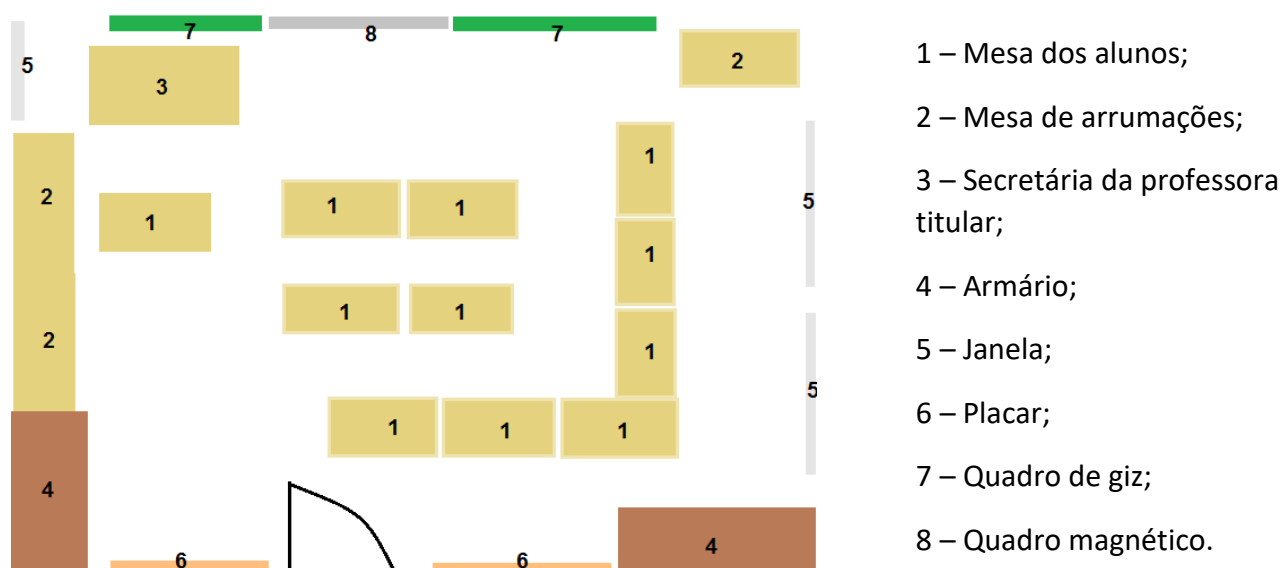


Figura 4 – Planta da sala do 1º Ciclo

Para os alunos que necessitam de apoio extra, têm que se deslocar para uma mesa redonda, que se encontra no hall que separa a sala do 4º ano da sala do 1º e 2º ano.

Relativamente ao horário da turma em que foi realizada esta intervenção, é de referir que os alunos entravam todos os dias às nove horas e quinze minutos e saíam às cinco horas e trinta minutos, tendo em conta atividades extracurriculares. O intervalo da manhã era entre as dez horas e quarenta e cinco minutos e as onze horas e quinze minutos, exceto à quarta e sexta-feira. Para almoçar desde as doze horas e quarenta e cinco minutos até às catorze horas e trinta minutos. O intervalo da tarde era feito das dezasseis horas até às dezasseis horas e trinta minutos, como podemos observar de seguida:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:15/ 9:45	Português	Academia de Música	Português	Expressão Artística- Piscina	Matemática
9:45/ 10:15		Matemática	Inglês	Intervalo	Apoio ao Estudo
10:15/ 10:45					
10:45/ 11:15	Intervalo	Intervalo			
11:15/ 11:45	Matemática	Português	Intervalo	Português	Intervalo
11:45/ 12:15			Matemática		Inglês
12:15/ 12:45					
12:45/ 13:15	Almoço				
13:15/ 13:30					
13:30/ 14:00					
14:00/ 14:30					
14:30/ 15:00	Estudo do Meio	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
15:00/ 15:30					
15:30/ 16:00					
16:00/ 16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30/ 17:00	AEC - EFMot	AEC - Proj	Apoio ao Estudo	AEC - Música	Oferta Complementar
17:00/ 17:30			Expre. Artística		

Quadro 2 – Horário da turma

Tal como o previsto pela lei, as disciplinas de Matemática e Português continham uma maior carga horária relativamente às Expressões e ao Estudo do Meio. Na terça de manhã, os alunos tinham a academia, que consistia numa aula de música lecionada por

um professor do agrupamento. As aulas de inglês eram lecionadas por uma professora externa, sendo que esta se dirigia à escola duas vezes por semana, à quarta e à sexta-feira. Na quinta-feira, na hora e meia destinada às Expressões, os alunos dirigiam-se às piscinas de Barroselas, para terem uma aula de natação, para que as crianças pudessem trabalhar alguns conteúdos relativos ao Bloco 8: Natação, do programa desta disciplina. Na hora de Oferta Complementar, a professora titular aproveitava para repor horas curriculares de algumas disciplinas em falta, para que assim conseguisse cumprir com o número de horas destinadas a cada disciplina. As horas de Apoio ao Estudo eram aproveitadas para consolidar matérias, disponibilizando aos alunos esquemas de síntese e fichas de consolidação; era, ainda, aproveitado para o esclarecimento de dúvidas.

### **Caracterização da turma**

A turma onde foi realizada a segunda Prática de Ensino Supervisionada era uma turma de 4º ano, composta por dezassete alunos, sendo que sete são do sexo feminino e dez do sexo masculino. Os alunos desta turma encontram-se na faixa etária compreendida entre os 9 e os 11 anos. De referir que 5 destes 17 alunos são repetentes, 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Um dos alunos teve que ficar mais um ano no Jardim de Infância, outro foi retido no 2º ano e os restantes no terceiro ano, exceto um rapaz que foi para o estrangeiro quando frequentava o 2º ano de escolaridade e, após um ano, quando regressou a Portugal, continuou no 2º ano.

Esta turma tem três casos condicionais, ou seja, que entraram para o 1º Ciclo ainda com 5 anos. Isto denota-se a nível comportamental. A nível cognitivo, demonstram um grande desenvolvimento, porém, a nível de maturidade, têm alguns comportamentos que não correspondem à sua faixa etária.

Ainda nesta turma, destacam-se 3 casos de alunos com perturbações a nível da leitura e da escrita, sendo que 2 destes 3 casos foram mesmo diagnosticados com dislexia. Estes três casos, ao longo das aulas, têm um acompanhamento especial, sendo que podem pedir à professora para ler os enunciados de perguntas, ou textos escritos. Em provas escritas, beneficiam também da leitura de enunciados, adaptação de teste, tendo em conta o tipo de letra e o seu tamanho, o alinhamento e ainda alguma simplificação de perguntas. Nos testes, os erros ortográficos não contam para os dois

alunos cujo diagnóstico é de dislexia. Ao aluno a quem apenas foi detetada a perturbação, não sendo considerado como disléxico, são descontados os erros ortográficos. Na realização dos testes, estes 3 alunos podem precisar de mais tempo, sendo que a prova só termina quando a concluírem, sejam precisos 10 minutos ou 1 hora. Para além disso, tinha ainda 4 alunos que necessitavam de apoio educativo.

A nível comportamental, esta turma é bastante satisfatória. É uma turma que tem noção das regras da sala de aula e sabe que as tem que cumprir para haver harmonia dentro da sala de aula. A metodologia utilizada pela professora titular, ao longo dos 4 anos que trabalhou com este grupo, fez com que os alunos se tornassem naquilo que observei ao longo do contacto da PES, organizados e autónomos, pois são eles que organizam os seus portefólios e distribuem os cadernos quando necessário.

A nível social, no decorrer da PES, esta turma deparou-se com alguns problemas, como a falta de higiene por parte de alguns alunos, bullying. Estes problemas que iam surgindo eram sempre tratados e resolvidos em grande grupo, onde através de um diálogo os alunos aprendiam que não estavam a agir corretamente e o que poderiam fazer para melhorar.

Relativamente às aprendizagens, esta turma era considerada razoável. No que toca ao Português, os alunos tinham um aproveitamento satisfatório, sendo cerca de um quarto da turma constituída por bons alunos, fazendo uma boa interpretação de textos, retirando as principais ideias. A restante turma apresenta algumas dificuldades a nível da escrita, como na organização textual, apresenta um vocabulário deficitário. No que toca à oralidade, a maior parte da turma apresenta dificuldades. Quanto à Matemática, acontecia como no Português, uma parte da turma era bastante desenvolvida e compreendia rapidamente o raciocínio, os alunos com dislexia e os 4 alunos com apoio educativo sentiam mais dificuldades na compreensão de matérias, sendo que necessitavam de um maior apoio. A nível do Estudo do Meio, os alunos sabiam que precisavam de estudar muito bem as matérias, caso contrário não obteriam bons resultados, sendo que, de forma geral, a turma se mostrou bastante recetiva a novas aprendizagens.

## **Percurso de Intervenção Educativa no 1º Ciclo**

O 1º Ciclo do Ensino Básico é uma fase importantíssima, pois é a fase onde as aprendizagens feitas até então começam a ganhar mais sentido e a serem mais aprofundadas. No 1º CEB, os alunos aprendem a ler a escrever, a realizar operações. Com o passar dos anos, o nível de exigência aumenta, sendo que o terceiro e quarto anos exigem um maior nível de complexidade a nível de conhecimentos.

A segunda intervenção decorreu durante 13 semanas, começou na última semana do mês de fevereiro e terminou na última semana do mês de maio. As primeiras três semanas foram destinadas apenas à observação e um pouco de interação com a turma. Considero que as semanas de observação são fundamentais para a adaptação ao novo contexto. As semanas de observação têm como objetivo integrar as estagiárias em todo o processo, pois permite-lhes conhecer a turma e perceber quais os alunos com mais ou menos dificuldades, observando ainda a intervenção do professor, as metodologias de ensino que utiliza. Este processo de observação serve, também, para a turma se adaptar às estagiárias e conhecê-las. As restantes dez semanas foram de implementação, divididas pelo par pedagógico, ou seja, cinco semanas cada uma, pois as implementações eram feitas de forma individual. Durante as semanas de estágio, apenas nos dirigimos ao contexto três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que duas das dez semanas de implementação foram intensivas, o que levou a que estivéssemos presentes os cinco dias da semana. Apesar das implementações serem feitas individualmente por cada elemento do par pedagógico, o trabalho (as planificações e a construção de materiais) foi elaborado em conjunto, em total trabalho cooperativo.

Para além das planificações serem elaboradas conjuntamente, para a sua elaboração, foram tidos em conta os conteúdos que a professora nos fornecia previamente, para que assim houvesse uma articulação entre o que a professora abordaria nos dias em que nós não íamos implementar. A professora cooperante, ao longo do estágio, forneceu os conteúdos sempre com bastante tempo de antecedência, para que assim fosse mais fácil preparar as aulas e as atividades. Além disso, tivemos

em conta as sugestões de atividades e materiais a utilizar para lecionar determinados conteúdos por parte da professora cooperante. As planificações foram sempre articuladas com os programas e as metas destinadas para o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões. Além destes aspetos, tivemos sempre em conta os alunos disléxicos e as adaptações que deveríamos fazer, dando um apoio mais individualizado a estes alunos.

Ao longo do estágio, lecionamos diferentes domínios e conteúdos de cada área disciplinar. Na área da Matemática, foram abordados muitos conteúdos diferentes, tendo em conta que a PES foi iniciada quase no final do segundo período escolar. Ao longo desta vivência, foram abordados conteúdos como a divisão de frações (número inteiro por fração, fração por fração, fração por número inteiro), a multiplicação de números decimais, a divisão de números decimais, a frequência relativa e absoluta, as percentagens, as áreas e perímetros, as medidas de área, os sólidos geométricos, o volume, os polígonos, as pavimentações e as medidas de capacidade. É de salientar que estes conteúdos, maioritariamente, eram novos para os alunos e só alguns é que foram uma revisão do que deram no terceiro ano ou no início do quarto ano. Para além destes conteúdos, foram trabalhados outros, como a tabuada, os problemas fechados e abertos, através da caixa da “problemoteca”; esta caixa aparecia quase todas as terças-feiras e continha desafios matemáticos, a cada terça-feira era aberta e realizado um desafio. Devido ao facto de à terça-feira existir pouco tempo destinado à Matemática, cerca de 30 minutos, decidimos elaborar pequenos desafios de rápida resolução. Trabalhamos ainda alguns conceitos ligados à Educação Financeira e os alunos realizaram algumas atividades em origami. Estes conteúdos foram abordados sempre de uma forma dinâmica, tentamos sempre iniciar a matéria com apresentação de um problema à turma, levando-a à sua resolução, colocando-os a construírem a sua própria aprendizagem. Utilizamos ainda diferentes jogos, como o dominó, o bingo, uma tómbola, entre outros.

No que toca à área do Português, foram abordados todos os domínios, como o da Oralidade, da Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e a Gramática. No domínio da Oralidade, foram realizadas diversas apresentações orais, em que os alunos tinham que se apoderar de algum tema e posteriormente apresentar à turma, falando um pouco dele. A escuta também foi bastante trabalhada, os alunos tiveram que, por

diversas vezes, escutar áudios de histórias, de notícias, e posteriormente, registar os aspetos mais relevantes. Para além disso, os alunos realizaram, por diversas vezes, dramatizações e pequenas encenações, pois era uma atividade em que toda a turma gostava de participar. Ainda relativamente ao domínio da Oralidade, foi possibilitado aos alunos a realização de um debate. Quanto ao domínio da Leitura e Escrita, colocamos por diversas vezes os alunos a lerem e analisarem diferentes tipos de texto, como textos narrativos, descritivos, entrevistas, cartas, bandas desenhada e notícias. Inicialmente, realizamos sempre um diálogo com os alunos para que estes chegassem às características, posteriormente, tinham que elaborar o texto, tendo em conta as características. No que diz respeito ao domínio Iniciação à Educação Literária, foram abordadas algumas obras literárias como *O Tesouro* de Manuel António Pina; *O Soldado João* de Luísa Ducla Soares; *Comprar, comprar, comprar* de Luísa Ducla Soares; *A minha família é a melhor do mundo. E a tua?* de Sofia Neves e Joana Miranda. Para além disso, foram trabalhados poemas e rimas. Para finalizar, no domínio da Gramática, foram abordados conteúdos como os sinónimos, as palavras homófonas e homógrafas, os pronomes demonstrativos, a frase imperativa e o discurso direto e indireto. Os alunos disléxicos sentiam mais necessidade de apoio nesta área.

Na área do Estudo do Meio, abordamos alguns conteúdos presentes nos blocos do programa. Iniciamos as implementações com o tema os oceanos e continentes, onde demos e localizamos os diferentes oceanos e continentes, especificando depois para Portugal e para as ilhas, sabendo a que continente pertence e por que oceano é banhado. Depois passamos para o tema os aspetos da costa, abordando conceitos como a praia, arribas, dunas, saliências e reentrâncias. Posteriormente, aprofundamos para a costa portuguesa, mostrando em Portugal diferentes tipos de saliências e de reentrâncias. Ainda dentro deste tema, falamos acerca das marés e dos diferentes tipos de seres vivos. Abordamos ainda o tema Portugal na Europa e no mundo, a União Europeia, países lusófonos, a emigração e imigração, a distribuição da população, os aglomerados populacionais e o setor secundário e terciário. Ao longo da PES, realizamos algumas experiências como “os cravos que mudam de cor” e experiências ligadas à eletricidade, como a montagem de circuitos. No que toca ao meio social, apenas abordamos o acontecimento do 25 de abril, relembrando a sua história, os seus

símbolos e os motivos por que ocorreu. Todos estes conteúdos estão de acordo e articulados com o programa e o respetivo ano de escolaridade.

No que toca às Expressões, está dividida em quatro áreas, segundo o programa elaborado pelo Ministério da Educação. Então, temos a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Expressão Físico-Motor. Como as intervenções eram feitas apenas três dias por semana e o horário da turma tinha horas destinadas para cada área, não foi possível realizar muitas atividades relativas às diferentes áreas das Expressões.

Quanto à área da Expressão Musical, nunca lecionamos porque os alunos têm no horário uma hora destinada à música que é lecionada por um professor de música do agrupamento que se dirige a todas as escolas do agrupamento.

No que diz respeito à área da Expressão Dramática, os alunos realizaram por diversas vezes dramatizações. Como o tempo era pouco, nunca podiam ser dramatizações muito extensas, nem os alunos conseguiam decorar as respetivas falas. Na reta final do estágio, organizamos a turma para realizar a dramatização da obra *Vem aí o Zé das moscas* de António Torrado. Esta peça seria apresentada na festa de final de ano, sendo que nas restantes semanas já lecionadas pela professora cooperante, os alunos ensaiaram. No dia da festa de final de ano, houve um contratempo e não foi possível apresentarem a dramatização.

Na área da Expressão Plástica, também foram poucos os momentos. Aproveitando as datas comemorativas como a Páscoa e o Dia da Mãe, foi possibilitado aos alunos que recortassem, colassem, dobrassem e decorassem uma caixa para as amêndoas e um postal para a mãe feito em origami. Para além destes momentos mencionados, a construção do cruzeiro e a elaboração dos cenários para a dramatização da peça *Vem aí o Zé das moscas* de António Torrado, foi permitido aos alunos estarem a praticar a Expressão Plástica, colando, pitando, desenhando, entre outras.

Por fim, a área da Expressão Físico-Motora só foi lecionada apenas duas vezes, sendo apenas trabalhados dois blocos do programa, o Bloco 4 – Jogos e o Bloco 7 – Percursos pela Natureza. No que toca aos jogos, nessa sessão, foram priorizados os jogos em equipa, para que assim os alunos cooperassem uns com os outros, visto que o trabalho cooperativo é um ponto fraco da turma. Os percursos pela natureza é um bloco pouco aproveitado pelos professores, pois pensam que só é possível realizar atividades



deste bloco fora da escola, o que é totalmente errado porque podemos realizar um percurso pela natureza no recreio da escola, ou mesmo dentro da escola, que foi o nosso caso, que iniciamos o percurso fora da escola, mas, devido à meteorologia, o percurso teve que ser feito no interior da escola, colocando os diversos objetos espalhados dentro da escola.

Devido ao pouco tempo destinado para as áreas das Expressões, optamos sempre por trabalhar as expressões transversalmente pelas restantes áreas, envolvendo sempre nas atividades principais um pouco da área das expressões, como por exemplo das crianças estarem a trabalhar a matemática e terem que utilizar a expressão plástica. Porém, esta articulação não ocorreu apenas com as áreas das expressões, ao longo do estágio tentamos sempre criar uma interdisciplinaridade entre os conteúdos e criar um fio condutor que ligasse todas as atividades, seguindo um tema, porém nem sempre isso foi possível devido à diversidade das áreas. Desta forma, os alunos conseguem articular e assimilar melhor os conteúdos, conseguindo, por vezes, esquecer a divisão de áreas disciplinares, o que procuramos sempre fazer, porém nem sempre conseguimos. Em anexo segue uma planificação modelo (Anexo 1).

Para concluir, temos que salientar novamente que todas as atividades foram ao encontro do que está presente no programa e nas metas de cada área. Salientamos ainda que todas as áreas são importantes desde a Matemática até às Expressões.

A avaliação foi feita progressivamente através de uma sistemática observação direta, mas também de registos pontuais ou de fichas de trabalho. Por vezes, estas fichas de trabalho eram corrigidas pelas estagiárias, para que assim conseguíssemos perceber se os alunos apreenderam os conteúdos lecionados por nós.

Ao longo do estágio, tentamos sempre inovar e realizar tarefas diferentes com os alunos, usando as tecnologias, mas nem sempre isso foi possível devido aos meios tecnológicos presentes na sala de aula, que, muitas das vezes, nos dificultaram as implementações. Apesar de não termos os melhores meios, levamos sempre atividades iterativas e dinâmicas. Recorríamos constantemente a jogos e tentamos sempre fugir um pouco aos manuais e às fichas. Apenas utilizamos as fichas como forma de recordar o que os alunos tinham aprendido.

Na PES do segundo semestre, tivemos ainda a oportunidade de vigiar os alunos na realização de testes. Para além disso, foi-nos possível realizar um teste de Português,

corrigi-lo e atribuir nota. Considero que isso é bastante gratificante para o nosso futuro como docentes, pois, muitas vezes, quando estamos mesmo a trabalhar não sabemos como o fazer e, com esta oportunidade que a professora nos possibilitou, conseguimos ter uma pequena experiência. Foi-nos permitido ainda realizar a correção com os alunos.

No decorrer das treze semanas do estágio, tivemos algumas saídas de campo e participamos em algumas atividades elaboradas pela instituição. Ainda nas semanas de observação, fomos ao teatro Sá de Miranda ver a peça de teatro *Antes de começar* de Almada Negreiros. Já nas semanas de intervenção, a Junta de Freguesia e a Associação de Pais, no dia da árvore, organizou uma atividade, onde toda a escola se dirigiu a um local e cada turma plantou uma árvore. Tivemos uma saída de campo organizada pelo meu par pedagógico para o seu relatório. Na altura da Festa das Rosas, participamos no feirão. Este é organizado pela Associação de Pais, onde cada ano de escolaridade tem um conjunto de especiarias que deve vender à restante população. Ainda na semana da Festa da Rosas, a Escola de Nogueira dirigiu-se à de Vila Franca e todos os alunos ouviram um pouco da história desta festa e dos cestos. Para finalizar, participamos na festa de final de ano.

Em suma, o balanço desta experiência é muito positivo, apesar de o percurso ser bastante trabalhoso e exigente. Quando estávamos a planificar, tentávamos sempre ir ao encontro de todos os alunos, imaginando se todos os alunos seriam capazes de realizar as atividades. Considero que os alunos são a base para o professor ensinar. Os professores devem conhecer cada aluno e tentar sempre adaptar os conhecimentos e as atividades para cada um, embora isso, por vezes, não seja possível devido ao número de alunos por turma. Considero que esta experiência me ajudou a crescer a nível de aprendizagens, saberes científicos, académicos, mas também me ajudou a crescer como pessoa, pois é bastante gratificante saber que estamos a ajudar os mais novos a crescerem e serem bons cidadãos.

## **CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo, inicialmente, é composto pela apresentação do estudo, dos problemas encontrados, da questão-problema e dos objetivos da investigação, centrando-se na pertinência do mesmo. Posteriormente, segue-se a fundamentação teórica, a metodologia adotada, bem como a descrição dos participantes, das técnicas de recolha de dados, a intervenção educativa, os procedimentos de análise de dados e a calendarização. De seguida, será apresentada a análise e interpretação dos resultados. Por fim, surgem as conclusões do estudo.

## **PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

No decorrer da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, realizada no segundo semestre do ano letivo, é proposto que desenvolvamos um trabalho de investigação no ano de escolaridade em que está a decorrer a prática, neste caso, numa turma de 4º ano. Este trabalho investigativo deveria ser inserido numa área.

Esta investigação incidiu na área do Português, mais concretamente no domínio da Oralidade. Para além de a investigação ser inserida no domínio da Oralidade, agrega, ainda, a área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Para tal foram lecionadas diferentes temáticas ligadas à ED/ECG que se mostraram referências para o contexto e para o grupo onde foi inserida a investigação, tentando sempre articular com atividades que promovessem aprendizagens na área da Oralidade.

Para dar início à investigação, é necessário definir um problema, pois este vai ser a base de todo o processo investigativo, para que, no final da investigação, se consiga dar resposta ao mesmo e às questões levantadas. Os autores Almeida e Freire (2000) referem que “vários passos podem ser dados no sentido de definição do problema da investigação. Em primeiro lugar é preciso identificá-lo, descrevê-lo e relacioná-lo” (p.39).

Ao longo do nosso percurso académico, fomos por diversas vezes sensibilizadas para a importância de trabalhar a Cidadania Global nas aulas e para o papel que o professor tem na promoção destes valores. Na licenciatura, foi-nos possível, num estágio com o 2º Ciclo do Ensino Básico, colocar em prática algumas destas temáticas da Cidadania Global, mais ligada ao nível da sustentabilidade. Ao longo desse estágio, tentamos alertar os alunos para o facto de cada um de nós ter responsabilidade nas

ações quotidianas, que podem mudar o mundo. Se forem ações negativas podem prejudicar o planeta, mas se forem positivas podem mudar para melhorar o planeta, pois são as pequenas atitudes que são transformadoras. Para além disto, fomos sempre alertadas que devemos trabalhar as temáticas da ED/ECG de acordo com o que os alunos vivenciam ou com situações que ocorrem no seu dia a dia, tal como referem os autores do Referencial da Educação para o Desenvolvimento, “A implementação da Educação para o Desenvolvimento nas escolas beneficiará da abordagem das vivências quotidianas que nela se cruzem com questões da comunidade local e da interação destas com desafios de ordem global” (2016, p.7).

Cada vez mais se denota que há uma preocupação por parte das instituições e das próprias escolas em trabalhar as questões da ED/ECG. É importante que as escolas mostrem aos alunos o que é ser justo, ser solidário, que devemos cumprir com os nossos direitos, mas, também, com os nossos deveres. O Ministério da Educação tem destacado estas questões, como está presente no Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Este documento é uma espécie de orientação para o professor, pois contém um conjunto de temas, com objetivos e descritores de desempenho, para todos os níveis de escolaridade, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Este Referencial salienta ainda a importância de trabalhar as temáticas da ED/ECG de uma forma transversal pelas restantes áreas curriculares, adaptando sempre as temáticas aos conteúdos a serem lecionados, pois em ED/ECG “enquanto dimensão transversal e transdisciplinar da educação para a cidadania, importam quer os conteúdos quer a forma de os trabalhar, valorizando a coerência entre a teoria e a prática, (...), tendo por base metodologias diversas, (...), promovam a inclusão” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p.8).

Com este estudo, queremos mostrar que é possível realizar uma sequência didática onde se pode trabalhar as temáticas de ED/ECG, ligando-as a outras áreas, começando, por exemplo, por mostrar vídeos de sensibilização, textos, jogos, entre outros. Para tal decidimos ingressar pela área do Português, de que gosto bastante. Depois de me debruçar sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, considerei que realizar uma investigação no domínio da Oralidade seria um desafio bastante gratificante. Nas escolas e ao longo das pequenas observações que fui realizando, denota-se que a Oralidade é um domínio muito pouco trabalhado. Além

disso, a língua oral é adquirida de forma espontânea e natural, cabendo à escola, sobretudo no 1º Ciclo do Ensino Básico, tornar este ensino mais explícito e formal. No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB, 2015), a oralidade é valorizada, salienta-se que é necessário aprofundar os conhecimentos a nível oral, pois a compreensão e expressão oral influenciam a exposição que o aluno vai mostrar à sociedade, educando cidadãos que se consigam expressar de forma clara e coesa. Os autores do PMCPEB (2015) acrescentam ainda que, na oralidade, é importante “salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação” (p.7). Estes aspetos que o programa salienta vão ao encontro da perspetiva da ED/ECG, que é criar cidadãos justos, que saibam dar a vez e ajudarem-se uns aos outros, trabalhando em equipa. Foi também por este cruzamento de áreas que considerei que seria desafiante realizar uma investigação interligando estas duas áreas.

Para além disso, o problema base desta investigação surgiu, tal como o Referencial de ED defende, pelas vivências quotidianas vividas pela turma na qual decorreu o estudo. Este estudo surgiu quando, nas semanas de observação, me deparei com duas situações, uma a nível da oralidade e outra a nível da ED/ECG. No que toca à oralidade, observei, logo em certas atividades realizadas pela professora titular, que a turma gostava muito de realizar dramatizações, pois demonstrava um grande entusiasmo aquando da realização deste tipo de atividades, porém precisavam de melhorar alguns aspetos, como a linguagem e a forma como alguns alunos encaravam as pessoas que os observavam. Consideramos que, para colmatar essas lacunas, seria necessário realizar um conjunto de atividades que englobassem diferentes níveis da oralidade, para que os alunos melhorassem a sua dicção, postura e o seu à vontade quando expostos a falar publicamente. No que toca à ED/ECG, também no decorrer das semanas de observação, surgiram alguns problemas a nível de bullying dentro da turma. Desde esse momento que achei importantíssimo trabalhar com este grupo as questões ligadas à ED/ECG, como o sermos todos diferentes, termos os mesmos direitos, sensibilizando-os para o facto de devermos criar o bem-estar. Tornava-se importante partir destas questões locais, da turma, para um nível mais aprofundado e global, achando que seria necessário mostrar problemas maiores que existem noutros locais do mundo, como a guerra e a violação dos direitos humanos. Para além deste problema de bullying encontrado na turma, reparei que a professora titular nas suas aulas e na

resolução deste problema, promovia sempre assuntos ligados à cidadania global, tentado sempre alertar e sensibilizar a turma, logo estaria a realizar um trabalho de continuidade.

Partindo do que foi observado, decidiu-se planificar uma proposta de intervenção pedagógica que agregasse temas da ED/ECG e aprendizagens relativas à Oralidade. Face ao problema descrito, o estudo partiu de uma questão-problema: Como podemos trabalhar a oralidade numa perspetiva da ED/ECG? O principal objetivo deste estudo é mostrar que é possível trabalhar estas duas áreas de forma articulada, propondo um conjunto de atividades que mostrem que é possível cruzar estas duas dimensões.

Para além deste objetivo principal, elaboraram-se objetivos mais específicos relativos à investigação, mas também ao que se espera dos alunos. Ao nível dos objetivos relativos à questão problema da investigação, são eles: i) identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas da ED/ECG por parte dos alunos, ii) apurar as dificuldades que sentem no domínio da oralidade; iii) propor um conjunto de tarefas articuladas dos conteúdos de ED/ECG e das aprendizagens da oralidade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta secção, é apresentada a recolha bibliográfica que fundamenta o estudo em questão. Esta parte inicial encontra-se subdividida em seis tópicos: no primeiro tópico, pretende-se compreender o conceito de Educação para o Desenvolvimento, os seus objetivos, bem como perceber como surgiu a ED/ECG, fazendo uma breve abordagem à sua história; no segundo tópico pretende-se mostrar a ED/ECG no currículo do primeiro ciclo, para tal será feita uma reflexão sobre o lugar da ED/ECG no 1º Ciclo do ensino básico, nomeadamente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, serão ainda mencionados outros documentos curriculares que remetem para a ED/ECG, mostrando como são constituídos e quais as suas finalidades, terminando com uma reflexão sobre o papel do professor, da escola e com o perfil dos alunos no século XXI; o tópico seguinte foca-se na oralidade no 1º Ciclo, refletindo acerca da sua importância e apresentando estratégias que podemos utilizar neste nível de ensino, tendo novamente em conta o programa. Por fim, será feita uma ligação entre a oralidade e a ED/ECG, evidenciando estratégias e atividades que se possam desenvolver. Este ponto termina com o tópico relativo aos Estudos Empíricos.

### **A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: da história ao conceito**

“Mudar mentalidades e atitudes é um imperativo. E Educação para o Desenvolvimento está no centro deste debate e deste combate” (CIDAC, 2017, p.2).

Quando tentamos adotar uma definição para o termo de Educação para o Desenvolvimento, necessitamos de, primeiramente, fazer um enquadramento histórico, e conhecer algumas definições baseadas em autores e documentos escritos, que fundamentam e explicam como podemos definir a ED/ECG, visto que a definição do seu conceito é complexa, devido à sua transversalidade e importância. Antes de perceber como surgiu a ED/ECG, é importante entender que, para se conseguir definir este conceito, é necessário partir de duas palavras-chaves: “educação” e “desenvolvimento”. Na origem da ED/ECG, estão estes dois conceitos que têm vindo a sofrer algumas mudanças. No primeiro caso, a educação tem vindo a afirmar a sua complementaridade



nos diferentes tipos de educação (formal e informal) e foi progredindo no que diz respeito ao trabalho educativo, adotando cada vez mais metodologias participativas. Por sua vez, o desenvolvimento passou a ser compreendido como a adoção de meios que levam à coesão e ao equilíbrio da sociedade, suportando assim uma sustentabilidade justa onde todos têm os mesmos princípios, deixando de ser vista como uma caminhada apenas a nível material (IPAD, 2009). É difícil definir Educação para o Desenvolvimento, pois

As mudanças que se têm vindo a operar ao longo das últimas décadas atingem todo este tipo de conceitos, renovando-lhes sucessivamente o significado. Assim continuará a ser, exigindo-nos um esforço permanente de conhecimento, reflexão, comunicação - e desse modo estaremos já em plena prática de Educação para o Desenvolvimento (ED). (CIDAC, 2017, p.1)

Antes de aprofundar o conceito e os objetivos da Educação para o Desenvolvimento, é necessário conhecer um pouco da contextualização histórica. Foi nos processos de descolonização do pós-guerra e das campanhas humanitárias que surgiu a Educação para o Desenvolvimento, com o intuito de se progredir, principalmente a nível económico. Para ajudar a Europa, que se encontrava devastada devido à guerra e estava numa fase de reconstrução e enriquecimento, foi criado um elo de “Ajuda ao Desenvolvimento” entre os países industrializados e os países ainda subdesenvolvidos. Este elo de ajuda proporcionou o lançamento de ações junto das populações consideradas mais ricas que visavam a prestação de auxílio aos países em subdesenvolvimento. Um pouco mais tarde, as Organizações Não-Governamentais (ONG) quiseram unir-se a este movimento de ajuda. Desta forma, o continente europeu serviu de exemplo para alertar para outras situações de pobreza e miséria em que se encontravam outros continentes, isto com o intuito de angariar fundos financeiros e recursos humanos, para poderem concretizar projetos nesses locais distantes. Ao longo do tempo, o conceito e a prática da ED/ECG foram sofrendo algumas alterações, devido às contestações de libertação nacional e da ditadura em algumas regiões do mundo e aos movimentos sociais nos países considerados industrializados, começando, assim, a lutar por uma nova ordem económica internacional mais justa. Na segunda metade da década de 70, já havia problemas de desenvolvimento considerados graves, quer no

Norte ou no Sul, acabando assim por aparecer as noções de “mau desenvolvimento” e “desenvolvimento autossustentado” (CIDAC, 2017).

No ano de 1974, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução na qual menciona que a “Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (CIDAC, 2017, p.1). Neste início de século, as tendências económicas hegemónicas, o empobrecimento cada vez maior da humanidade, a revolução das comunicações e das tecnologias, a queda do Muro de Berlim e o desaparecimento dos regimes socialistas tornaram os desafios mais complexos, acabando por aumentar os problemas a todos os cidadãos independentemente do local onde se encontravam. Foi necessário reformular o conceito de educação, nascendo, assim, o conceito de Educação Global, que visa ações “face ao desenvolvimento, ao ambiente, aos direitos humanos, à paz” (CIDAC, 2017, p.2).

Ao longo dos anos foram sendo criadas novas associações, instituições e documentos para que trabalhassem o conceito e se focassem nas questões base da ED. Foi então que, em 1993, a “National Association of Development Education Centres” (NADEC) criou uma nova associação denominada por “Development Education Association” (DEA) para que esta trabalhasse mais pormenorizadamente questões da ED.

Em 2001, foi aprovado pelo Conselho de Desenvolvimento da União Europeia a resolução sobre Educação para o Desenvolvimento, afirmando que a sociedade está cada vez mais a atingir uma independência global, e que, através da educação, podemos sensibilizar e formar cidadãos solidários e justos, que lutam contra as desigualdades que existem no mundo. Esta sensibilização “contribui também para alterar os modos de vida, privilegiando um modelo de desenvolvimento sustentável para todos e, por último, para aumentar o apoio dos cidadãos à realização de esforços suplementares de financiamento público à cooperação para o desenvolvimento” (CIDAC, 2017, p.2).

Depois de conhecer o enquadramento histórico da ED/ECG, podemos concluir que

A Educação para o Desenvolvimento visa a mudança, a transformação do mundo em que vivemos, que hoje é o planeta e todo o espaço que o envolve. O seu horizonte inscreve-se na ideia de “educação ao longo da vida”, porque para mudar é preciso

conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, refletir, avaliar, recomeçar sempre. (CIDAC, 2017, p.2)

A Educação para o Desenvolvimento tem um eixo importante, que se trata da opinião pública. Todos nós temos opinião acerca de algo e principalmente temos direito a expor essa opinião. O papel da ED/ECG é fazer refletir e agir, no sentido de promover alterações no que toca a situações de desigualdade, desequilíbrio, injustiças, quer a nível individual quer a nível coletivo. Atualmente, educar para o desenvolvimento tornou-se cada vez mais uma tarefa considerada urgente quer no Norte como no Sul. Quando falamos da ED/ECG, devemos estabelecer ligações entre o indivíduo e o coletivo, entre o local e o universal e entre o passado e o futuro. Devemos “Partir de nós próprios, do nosso ambiente, da nossa cultura e descobrir as conexões com as outras escalas e as outras culturas, para melhor compreendermos as raízes de muitos dos nossos problemas” (CIDAC, p.2). As escolas, os sindicatos, as associações de cidadãos, podem e devem promover ativamente a Educação para o Desenvolvimento. Pode-se dizer que não existe uma forma concreta de mudar mentalidades e atitudes, age-se perante as situações, os desafios que ocorrem num determinado momento e local, e devem ser aproveitados para mudar mentalidades, mas principalmente apelar à sensibilidade de cada um.

Atualmente, a UNESCO tem mostrado um interesse constante pela educação para a cidadania global. Aliás, na Estratégia de Educação da UNESCO para 2014-2021, educação para a cidadania global é uma das três áreas temáticas de intervenção. As instituições internacionais como a United Nations, a Comissão Europeia e a OECD têm mostrado uma grande preocupação com o bem-estar, nos processos do desenvolvimento e nos direitos. A resolução “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, aprovada na Assembleia da Nações Unidas (ONU, 2015), é constituída por dezassete objetivos, divididos em 169 metas e constata a necessidade de construir sociedades justas, pacíficas baseadas nos direitos humanos. A educação está presente no objetivo 4 (Cardoso et al., 2016).

Como já referido, a ED/ECG é um conceito difícil de definir, que está em constante construção, logo inacabado e complexo. A IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento) recolheu um conjunto de definições que expôs no documento

Estratégias Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Essas definições são diferentes, pois resultam de diferentes contextos institucionais. Porém, apresentam um fator comum, todas as instituições consideram que a ED/ECG é um instrumento de luta contra a desigualdade, a exclusão e as injustiças globais, salientando que é uma forma de detetar problemas a nível do desenvolvimento e das desigualdades, promovendo resoluções e enfatizando os direitos e os deveres (Cardoso et al., 2016).

Para Manuela Mesa (2011, citada em Cardoso et al., 2016), a ED/ECG atualmente favorece em especial a educação para a cidadania global e, tal como outros autores referem, serve para a aquisição de valores e atitudes. Na verdade,

A Educação para o Desenvolvimento é um processo dinâmico, que gera reflexão, análise e pensamento crítico sobre o desenvolvimento e sobre as relações Norte-Sul; a Educação para o Desenvolvimento centra-se num processo pedagógico que combina capacidades cognitivas com a aquisição de valores e atitudes, que visa a construção de um mundo mais justo, em que todas as pessoas possam partilhar o acesso ao poder e aos recursos. (Cardoso et al., 2016, p.6)

Segundo Lopes (2017), a Educação para o Desenvolvimento consiste num processo dinâmico e ativo que busca sensibilizar e consciencializar a sociedade para os problemas de desenvolvimento que encontramos por todo o mundo. Este conceito é baseado em valores como a justiça, a solidariedade e a equidade, procura a mudança de mentalidades e de comportamentos humanos, através de uma ação local que pode partir da educação para a cidadania global.

Ao longo dos tempos, foram sendo criados objetivos que fundamentam a importância da educação para o desenvolvimento e para sustentar a razão de este conceito ser tão complexo, mas tão importante para a sociedade. Estes objetivos ajudam, ainda, a educar para o desenvolvimento, agindo a nível local para que seja alcançado o nível global. Para tal, a Sol sem Fronteiras destaca como objetivos gerais da ED/ECG “Acabar com os prejuízos culturais e impulsionar atitudes solidárias através do método de ensino – aprendizagem” e “Criar uma atitude crítica para o logro do direito ao desenvolvimento humano sustentável das populações (...) uma cidadania global com princípios universais” (Lopes, 2017).

Em suma, e fazendo um balanço do exposto, o objetivo principal da ED/ECG é promover a paz e evidenciar os direitos humanos, trazendo à sociedade o bem-estar,

acabando, assim, com as desigualdades, o medo, as injustiças e o desequilíbrio que encontramos pelo mundo, o que justifica a importância de ter uma voz ativa no currículo.

### **A Educação para o Desenvolvimento no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Segundo os autores da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), a ED/ECG foca-se em três dimensões: a sensibilização, a intervenção pedagógica e a influência política. A segunda dimensão, a intervenção pedagógica, a que mais diretamente diz respeito a este trabalho, é considerada a forma mais relevante, pelo facto de promover aprendizagens críticas relativas às desigualdades quer locais, quer globais. Através desta forma de intervenção, é permitido identificar as causas dos problemas, mobilizando e apelando para a transformação da realidade (Lopes, 2017).

Para além de existirem diferentes formas de intervenção, existem também diferentes setores de intervenção, como a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A educação formal é uma educação regulada legislativamente que começa no Pré-Escolar e termina no Ensino Superior, passando pelo Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Pós-Secundário não Superior. Já a educação não formal não é regulada de uma forma legislativa como a anterior, mas é estruturada por objetivos e conteúdos, evidenciando-se na forma de associações, empresas, fundações, sindicatos, entre outros. Por fim, a educação informal não é regulada legislativamente nem estruturada por objetivos e conteúdos. Ou seja, este tipo de educação pode surgir em atividades como greves, manifestações, entre outras (Lopes, 2017).

Centrando-nos na educação formal, verifica-se que, atualmente, o 1º Ciclo do Ensino Básico é considerado uma etapa fundamental para a formação dos alunos. Na sua dimensão emocional e construção de personalidade, este momento é propício para trabalhar as problemáticas da ED/ECG. A abordagem da ED/ECG permite que os alunos desenvolvam diferentes capacidades implícitas numa Educação para o Desenvolvimento, para que os mais jovens se tornem cidadãos ativos e participativos, ou seja, “A ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, seguro e sustentável”

(UNESCO, 2014, p.9). A ED/ECG deve ser abordada transversalmente nas unidades curriculares, visto que não há unidade curricular destinada para a mesma, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Perrenoud (2005) defende que é da escola que surgem os primeiros “frutos” das problemáticas da ED/ECG. Os problemas da sociedade muitas vezes surgem na escola, e é lá que elas devem ser tratadas e trabalhadas, para que futuramente os alunos consigam lidar com estas problemáticas. Este autor reforça, ainda, que “É preciso lembrar, no entanto, que a escola está na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai seus recursos” (p.9).

Ainda na mesma linha de pensamento, Rayo (2004) defende que uma escola que não beneficia as necessidades sociais dos alunos não é uma escola útil para a sociedade atual, referindo que “Inútil é aquela educação que não pretenda servir – em seu contexto implícito – de instrumento eficaz para transformar a sociedade e ajustá-la de maneira que as necessidades humanas sejam satisfeitas para o maior número de pessoas” (p.85). Salienta ainda que

A educação, entendida como um processo global de conscientização e de reconstrução cultural da sociedade, tem como missão primeira informar sobre o conhecimento cada vez mais profundo dos problemas globais da população mundial e do estado do planeta, de seu desenvolvimento e tendências, dos resultados das indagações sobre suas causas e dos obstáculos que dificultam sua resolução positiva, assim como refletir sobre como os agentes sociais poderiam promover as transformações emancipatórias necessárias. (p.86-87)

### **Programa e Metas Curriculares de Português**

Como referido anteriormente, o Programa e Metas Curriculares de Português também se enquadram no âmbito da ED/ECG. Em primeiro lugar, nos dias de hoje, é fundamental trabalhar a interdisciplinaridade, para que os alunos não vejam as disciplinas isoladamente, sendo necessário interligar com situações do quotidiano, principalmente quando trabalhamos questões da ED/ECG, surgindo a importância de as articular com o “Programa e Metas Curriculares de Português” (2015).

O PMCPEB é dividido entre o programa e as metas destinados a todos os anos de escolaridade, do 1º ao 3º CEB. O programa circunscreve os conteúdos, apresentando

uma ordem sequencial e hierárquica. As metas incluem os objetivos que devem ser atingidos, criando descritores de desempenho para que se possa avaliar a aquisição desses objetivos. Os conteúdos do programa e os objetivos das metas são articulados entre si, para que a aprendizagem seja coerente e concisa, surgindo como objetivo “expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu, Morais, Neves, & Magalhães, 2015, p.3).

Direcionado para o 1º CEB, o Programa e Metas Curriculares de Português abrange quatro domínios curriculares: a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Estes domínios podem integrar as temáticas da ED/ECG, levando os alunos a adquirirem conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, trabalhar a questão de como agir na sociedade. Exemplificando, os professores podem disponibilizar textos relacionados com as questões problemáticas da ED/ECG, fomentar o diálogo e o debate entre os alunos sobre estas questões, promover o visionamento e audição de vídeos para os alunos trabalharem a parte auditiva, impulsionar a escrita de diferentes tipos de texto de acordo com as temáticas trabalhadas, apresentar obras literárias com as temáticas da ED/ECG, entre outros.

Para além deste documento e de forma a orientar, informar e ajudar os professores a trabalharem as temáticas da ED, surgiram outros documentos curriculares que servem de base orientadora para se perceber o que é a ED/ECG, os seus objetivos, que pontos se podem abordar acerca da Educação para o Desenvolvimento, mas também um documento suporte no qual os professores encontram atividades passíveis de serem reproduzidas em sala de aula. Após pesquisa no site do ME, constata-se a existência de alguns documentos relevantes para o currículo, como as Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento e o Global Schools– Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB, a título exemplificativo.

## **Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento**

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) foi elaborada pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) com a colaboração de todas as entidades quer públicas quer privadas, mais concretamente o Ministério da Educação e constitui um desafio para o nosso país. Este documento, para além de facilitar a apropriação e o conhecimento de problemáticas encontradas na sociedade, também

Deve ser assumida como instrumento essencial para permitir a prazo o acesso universal e de qualidade à Educação para o Desenvolvimento (ED) e, assim, contribuir para a consolidação do compromisso de todas as pessoas com a resposta necessária às desigualdades e injustiças que se apresentam ao nível local e global. (IPAD, 2009, p.4)

A ENED tem como principal objetivo propagar a cidadania global através da sensibilização da população portuguesa para estas temáticas, propondo medidas de intervenção, que foram aplicadas durante cinco anos, do ano de 2010 a 2015. Durante estes anos foram reunidos esforços para aprofundarem as problemáticas do ED/ECG em Portugal. Este documento tem presente, ainda, um enquadramento histórico e diferentes definições de ED/ECG citadas por vários autores. Este documento detém, também, um conjunto de princípios: a equidade, a justiça social, a cooperação, a solidariedade, a corresponsabilidade, a participação e a coerência. Para além do objetivo referido anteriormente, a ENED engloba objetivos específicos e para cada um destes objetivos foram criadas medidas de intervenção (IPAD, 2009).

## **Referencial de Educação para o Desenvolvimento**

No que toca ao Referencial de Educação para o Desenvolvimento, este é fundamental para os professores, pois é um bom fio condutor, onde os docentes têm acesso às temáticas que podem trabalhar em cada ano e os respetivos objetivos. Este documento foi realizado pelo Ministério da Educação juntamente com várias associações ligados à temática. O referencial é destinado a educadores, professores do



1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e professores do ensino secundário (Cardoso et al., 2016).

Os autores deste referencial defendem que a escola tem um papel importantíssimo. As abordagens e atividades devem ser realizadas de acordo com a idade da criança. Assim, o documento está dividido por valências e para cada uma há temas que podem ser trabalhados com as crianças dessas idades. Para além disso, o Referencial de ED defende que devemos incentivar as crianças a participar em ações democráticas que visam situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que atualmente afetam a pobreza e o desenvolvimento. Atualmente, é necessário que as escolas abordem a educação para a cidadania, pois, “Perante o quadro de desafios atuais e emergentes, que apela à compreensão e consciencialização sobre a nossa humanidade partilhada, (...), afirma-se a relevância da Educação para o Desenvolvimento, como uma dimensão da educação para a cidadania” (Cardoso et al., 2016, p. 6).

O Referencial de ED surgiu devido à necessidade de existir um documento orientador. Os educadores/professores, perante os contextos, podem definir as temáticas mais importantes e incorporar os objetivos e o currículo. O documento está organizado por níveis e ciclos de ensino e é composto por seis temas, o desenvolvimento, a interdependência e globalização, pobreza e desigualdades, justiça social, cidadania global e a paz. Para cada tema, há uma síntese global e existe, ainda, um conjunto de subtemas, onde estão definidos objetivos e descritores de desempenho (Cardoso et al., 2016).

### **Global Schools– Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB**

O recurso educativo, Global Schools, foi desenvolvido por uma equipa composta por especialistas de diferentes áreas curriculares e por intervenientes com experiência em trabalhar a ED nas escolas. Este documento, considerado um recurso pedagógico da ED/ECG, “procura abrir caminhos de respostas aos desafios que se colocam quando se pretende abordar temas da área da ED/CG na educação formal, com turmas do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básica” (Coelho & Neves, 2018, p.15). O Global Schools é composto por

um conjunto de atividades didáticas que podem ser articuladas naturalmente com as diferentes áreas curriculares, para “dar origem a uma prática educativa orientada para a formação de cidadãos e cidadãs globais” (Coelho & Neves, 2018, p.15). Este documento baseia-se em alguns subtemas do Referencial de ED e pelas metas do 1.º e 2.º CEB. O documento em questão contém sete capítulos, sendo que para cada um existem propostas didáticas dirigidas ao 1º ou 2º ciclo do Ensino Básico (Coelho & Neves, 2018).

O professor tem um papel fundamental, uma vez que lhe cabe a tarefa de conhecer cada aluno e planificar consoante a turma em questão, adotando diferentes metodologias para a turma e o aluno. Para além disso, o professor deve articular bem os conhecimentos com as metodologias, para que, desta forma, os alunos tenham uma aprendizagem sólida, clara, objetiva e principalmente correta. Como Coelho e Neves (2018) mencionam, “Um professor ou professora não é apenas um/a transmissor/a de conhecimento” (p.8). O professor deve partilhar as questões ligadas à ED/ECG, mas através do Português, e se possível, abordar em todos os domínios. A ação do professor deve ser “orientada por princípios éticos, legais e morais e implica preparação para desempenhar diferentes papéis e tarefas” (Coelho & Neves, 2018, p.8). A avaliação é uma ferramenta importante que o professor possui, ela é uma forma de perceber se os alunos estão a adquirir as aprendizagens de forma correta, seja ela formativa ou sumativa.

Para além destes aspetos, no 1ºCEB, devemos ter em conta o perfil atual dos alunos que frequentam o ensino escolar. Para tal, há um documento de referência, o Perfil dos alunos para o século XXI (2017). Este documento tem como objetivo criar um quadro de referência que preveja “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que no rodeia” (Martins, 2017, p.6). Ainda neste documento, Martins (2017) afirma que há uma necessidade de formar cidadãos autónomos, responsáveis e ativos, para isso é essencial criar “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (p.6).

Martins (2017) defende, ainda, que o papel da escola, dos professores, das famílias e dos encarregados de educação é fundamental para se criar o perfil dos alunos, estes são considerados os guias para os princípios fundamentais da educação.

No que diz respeito à escola, o mesmo autor defende que “Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Martins, 2017, p.8). Cabe à escola definir os valores mencionados anteriormente, sendo que é extremamente importante que esta proporcione aos alunos momentos que lhes permita exprimir valores. Juan Celorio e Gema Celorio (2012) defendem ainda que os alunos devem ser confrontados com os conteúdos, de forma a serem capazes de formar os seus próprios conhecimentos.

Podemos concluir que é importante trabalhar a ED/ECG neste ciclo de ensino, porque é um momento propício para desenvolver os valores e as atitudes dos alunos. Para tal, os professores e as escolas devem adotar estratégias, tendo em conta os documentos curriculares.

## **A oralidade no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **A importância do domínio da oralidade como objeto de investigação**

A oralidade é essencial no 1º Ciclo do EB, o que implica considerar a importância do processo formal de aprendizagem da linguagem. Segundo Ferraz (2007), a criança, logo nos primeiros anos de vida, utiliza a linguagem de forma a expressar-se, afirmando que

A criança, ainda na fase da primeira idade, antes de atingir o estatuto de falante, reage e ‘responde’ à voz da mãe e de outros familiares com quem está mais em contacto, acalmando-se, sorrindo, e reage e ‘responde’ a outras vozes que lhe causam sobressalto. (p. 17)

Com o passar dos anos, a criança vai evoluindo, começando por pronunciar algumas palavras até conseguir, de uma forma progressiva, formar frases completas. Para formar frases, a criança, de uma forma autónoma, começa a organizar as palavras até conseguir dizer uma frase completa. Neste momento não se encontra num momento de aprendizagem formal, mas num momento de aquisição intuitiva, pois, nesta fase, o “escutar e falar são capacidades que se vão adquirindo de forma intuitiva”

(Ferraz, 2007, p.17). Nesta fase, a criança apenas se limita, se encorajada, a pronunciar as primeiras palavras e a repetir palavras escutadas, sendo que a linguagem que lhe é dirigida nesta fase é uma linguagem considerada simples e adequada à idade. Só quando a criança entra para a escola é que é iniciado o processo de aprendizagem da linguagem, isto porque as crianças são expostas a competências como a leitura, a escrita, o desenvolvimento linguístico. Ferraz (2007) considera que “a aprendizagem implica, sem dúvida, o ensino linguístico. Porque a língua materna ensina-se.” (p.18).

Quando a criança entra para o 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor deve ter em conta o que a criança sabe, a forma como se exprime e o contexto regional e familiar em questão. Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) defendem que

Em condições normais de inserção numa comunidade linguística, o *input* linguístico que a comunidade fornece à criança (i.e., as trocas verbais entre os pais e os irmãos, os discursos que os familiares lhe dirigem) activa a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua naturalmente falada pela comunidade linguística a que pertence. (p. 19)

Segundo Ferraz (2007), “A língua oral foi sendo adquirida espontaneamente, e ela será o meio de comunicação com os professores, com os companheiros, e também, em contínuo, vai ser objecto de aprendizagem” (p.19). Ainda na mesma linha de pensamento, o professor deve consciencializar os alunos que não se pode nem se deve utilizar a mesma linguagem em todos os locais, sendo que devemos adaptar a nossa linguagem tendo em conta os diversos contextos. Por exemplo, quando as crianças estão num contexto familiar não devem utilizar o mesmo discurso que utilizam quando estão com os amigos no recreio, e, por sua vez, devem alterar o discurso quando se dirigem ao professor em sala de aula.

Além disso, a forma como nos expressamos é fundamental para a nossa integração na sociedade, visto que, para vivermos em sociedade, é necessário que nos saibamos exprimir de forma adequada para nos fazermos ouvir. Ferraz (2007) acrescenta que “A uma correcta utilização da língua utilização da língua corresponde uma melhor aceitação social” (p.23). Por este motivo, o 1º CEB é tão importante e fundamental no ensino da linguagem, pois ajuda as crianças a desenvolverem

competências linguísticas como o vocabulário, a conjugação dos tempos verbais, a argumentação, a articulação de frases, entre outros (Ferraz, 2007).

Na mesma linha de sentido, e continuando a refletir sobre a importância da oralidade, é importante lembrar que antes da leitura e da escrita surge a oralidade (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Primeiro há a compreensão oral e só depois a leitura e a escrita. É necessário inicialmente desenvolver a expressão oral para que depois se consiga desenvolver a expressão escrita. Embora a compreensão e expressão oral estejam ligadas entre si, segundo Sim-Sim et al. (1997), no que toca a questões de desenvolvimento, a primeira antepõe sempre a segunda. A compreensão oral consiste na atribuição de significado a sucessões fónicas que são produzidas tendo em conta a gramática de determinada língua. Para além disso, a compreensão oral envolve a receção e decifração da mensagem ouvida ou lida. Em relação à expressão oral, esta consiste na capacidade inata de produzir sucessões fónicas na língua materna. Por sua vez, a capacidade de nos expressarmos oralmente envolve o planeamento, a formatação linguística e a execução do que pretendemos articular. Apesar de a oralidade ser o primeiro fator que contribui para a aquisição da linguagem, não podemos esquecer que a oralidade e a escrita não devem ser vistas como o oposto uma da outra, pois estão constantemente ligadas entre si (Maciel, sd).

Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011), seguindo o mesmo pensamento, afirmam que qualquer língua materna antes de ser escrita foi falada, daí a oralidade ser tão importante, pois é de onde parte todo o processo de aprendizagem da língua. Este conjunto de autores refere ainda que, tal como Sim-Sim et al. (1997), a oralidade requer também o uso do planeamento na construção de expressões orais. Em suma, é importante que os alunos saibam falar corretamente, porque, futuramente, “parte do sucesso social e profissional dos sujeitos na sua vida quotidiana dependerá do domínio consciente de algumas dessas marcas” (p.8).

Consequentemente, é necessário realizar atividades no 1º CEB ligadas à oralidade, para, assim, formar alunos e cidadãos capazes de serem bons ouvintes e bons falantes. Na oralidade, os alunos devem ser capazes de escutar o próximo, compreender e saber expressar-se oralmente (Ferraz, 2007). Sim-Sim et al. (1997) defendem o mesmo pensamento, dizendo que a escola deve proporcionar aos alunos atividades que trabalhem a escuta e a expressão oral. A oralidade contribui para a aproximação dos

alunos à leitura de diferentes tipos de texto e à análise crítica dos mesmos. Porém, forma como se olha para as produções orais é muito sentenciosa. A oralidade é vista como uma forma aleatória e improvisada, chegando mesmo a dizer que as pessoas valorizam mais a parte escrita do que a parte falante. A escola é um espaço onde se pode contrariar esta linha de pensamento comum das pessoas, pois é nela que se trabalha e desenvolve a língua, então a escola deve promover as produções orais, recorrendo à avaliação e à correção de hábitos linguísticos, acompanhado por um conjunto de práticas de treino e de melhoramento de técnicas de comunicação (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011).

Podemos concluir, segundo Marcuschi (2005, citado em Locatelli & Mamam, 2013), que a oralidade deve ser trabalhada como conteúdo, constituindo uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e que é necessário adaptar metodologias para a trabalhar. O professor, neste processo, tem um papel fundamental para ajudar e ensinar o aluno a expressar-se de forma adequada, tendo em conta a situação e contexto.

### **A oralidade no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**

Anteriormente, referimos que um dos domínios presentes no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico é o da Oralidade. O 1º CEB tem como missão “aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (Buescu et al., 2015, p.7).

As políticas educativas valorizam cada vez mais a oralidade, devido à importância que esta tem na vida de um cidadão, pois a sociedade precisa de cidadãos que saibam expressar-se de forma clara e coesa e, para tal, é necessário treinar. Apesar de o nosso objetivo não ser fazer uma comparação entre os diferentes Programas de Português, verifica-se que a importância dada à oralidade tem vindo a crescer.

Fazendo uma leitura atenta do programa, verifica-se que, quando os alunos são expostos a atividades que envolvam a compreensão e expressão oral, devem ter em conta que estas estão ligadas entre si no que toca ao rigor e, cada vez mais, devem estruturar muito bem aquilo que querem dizer, pois “O trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles

uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (Buescu et al., 2015, p.7).

Relativamente ao domínio da Oralidade, o PMCPEB prevê algumas competências que os professores devem ter em conta para orientar melhor as suas atividades e das competências que são esperadas que os alunos assimilem. Aprofundada mais esta ideia, Buescu et al. (2015) expressa a importância de salientar que

A aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia. (p.7)

O programa sublinha ainda que é importante ligar o domínio da Oralidade com o domínio da Leitura e Escrita, pois “A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (Buescu et al., 2015, p.7). Por outras palavras, o sistema de escrita que usamos, ou seja, o que escrevemos é uma representação estruturada dos fonemas da língua. Segundo Morais (2012, citado em Buescu et al., 2015), quando as crianças chegam aos 5/6 anos de idade começam por aprender o sistema alfabético, e é neste momento que são levadas a refletir acerca da estrutura fonológica, tomando consciência a nível ortográfico e fonológico. Segundo Silva et al. (2011), há questões e dimensões da prática da língua que são necessárias nos programas escolares, são elas: “adequação pragmática do discurso”; “consciência da variação dialetal e socioletal”; “treino de competências sociais”; “treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso profissional da língua” (p.9).

Quanto à oralidade, os autores do PMCPEB (2015), salientam alguns objetivos que se pretende que os alunos atinjam, como: a aquisição e o desenvolvimento de algumas estratégias ligadas à escuta ativa, com o intuito de “reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (p.5); a compreensão de diferentes intencionalidades do discurso tendo em conta a situação de oralidade como, por exemplo, a produção de discursos formais como o discurso de uma apresentação ou um discurso argumentativo, mas também de discursos informais, mais concretamente a forma como falam no quotidiano; a produção de textos

de carácter oral, tendo em conta “categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações” (p.5); a utilização da língua materna de uma forma fluente, “mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos” (p.5). Ao sair do 1º CEB, pretende-se que os alunos tenham trabalhado conteúdos como: a interação discursiva (princípio de cortesia e de cooperação, informar-se sobre o assunto para conseguir explicar e colocar perguntas aos colegas); a compreensão e expressão (utilizar um vocabulário variado e coeso, depois de escutar ser capaz de distinguir informação essencial de acessória, argumentar a sua opinião); a pesquisa e posterior registo sobre algum assunto; a produção do discurso oral (ter à vontade nas apresentações orais, pequenos discursos persuasivos, participar em debates, participar em pequenas encenações, dramatizações, entre outras) (p.16).

Podemos concluir que é neste nível de ensino que se inicia o processo de aprendizagem da linguagem, com a utilização de atividades orientadas pelos objetivos presentes no programa.

### **Estratégias para promover o ensino da oralidade: alguns percursos possíveis**

Marcuschi (2000, citado em Mello, Alves, Ottoni, & Marine, 2017) considera que a escola se centrava muito nas atividades de escrita da língua, deixando de lado a oralidade, logo há uma necessidade de as escolas elaborarem atividades didáticas na modalidade da oralidade. Cabe ao professor, sendo o responsável do ensino formal, realizar atividades e estratégias tendo em conta a utilização de determinadas estratégias, devendo o professor “planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor” (Brasil, 1997, citado em Souza & Mota, 2007, p. 511). O professor está em constante diálogo com os alunos, que se apresenta como uma forma informal de trabalhar a oralidade, mas formalmente o professor pode optar por algumas estratégias.

Uma das principais estratégias que pode ser logo trabalhada pelo professor é a escuta. Antes de adquirimos a capacidade de comunicar, é necessário adquirir a capacidade de ouvir e escutar. Segundo Ferraz (2007), trabalhar a escuta “beneficiará o



desenvolvimento das capacidades cognitivas e, simultaneamente, da socialização” (p.29). De forma a trabalhar a escuta, podemos utilizar como estratégia a colocação de textos literários, cartas, recados, notícias em suporte áudio. Ouvir ler a professora ou um colega também é uma estratégia, que permite que o aluno retire as informações que considera mais relevantes, que recontre o que ouviu, memorize informação e responda a possíveis questões (Ferraz 2007). Sim-Sim et al. (1997) seguem a mesma linha de pensamento.

#### **- Apresentações/exposições orais**

As apresentações/exposições orais são uma das estratégias mais utilizadas pelos professores. Esta é uma forma de os alunos começarem a treinar a oralidade de forma subtil. Neste tipo de estratégia, os alunos são desafiados, a partir de um tema, a desenvolver uma exposição onde relatam o que sabem ou descobriram sobre ele. Esta apresentação, numa fase mais avançada, pode ser acompanhada pelo uso das tecnologias. É necessário que os alunos preparem a apresentação oral, planeando e pesquisando, para que assim tenham pleno conhecimento do tema.

#### **- Dramatizações**

Segundo Sim-Sim et al. (1997), a dramatização é uma estratégia que ajuda no alargamento da expressão oral. A dramatização é uma forma de “melhorar a expressão e a interação orais” (Gaspar, 2014, p.16). Cada vez mais os alunos estão ligados às tecnologias e, através da dramatização, podemos colmatar esta falha da nossa sociedade, pois trata-se de uma forma mais lúdica de se expressar, utilizando a criatividade. Segundo Gaspar (2014), “Nas aulas de Português, o docente pode e deve criar situações com uma componente lúdica (...) com o objetivo de criar e desenvolver o gosto pela leitura, mas também como forma de melhorar a sua expressão oral” (p.16).

#### **- Entrevista/noticiário**

A simulação de programas que aparecem na televisão como a entrevista e o noticiário, para além de utilizarem a linguagem oral, “é possível dar sentido e função ao trabalho com aspetos como a entoação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, têm um papel complementar para conferir sentido aos textos” (Mello et al., 2017, p.19). Ainda na mesma linha de pensamento, Mello, Alves, Ottoni e Marine (2017) acrescentam que estas estratégias são uma forma eficaz de a oralidade estar presente no discurso escrito. Para além disso, na questão da entrevista, o aluno está em constante diálogo onde, consoante o papel, pode questionar, responder e argumentar. Esta estratégia possibilita que o aluno tenha contacto com diferentes géneros discursivos presentes no quotidiano.

#### **- Debate**

O debate é uma forma de os alunos construírem as suas próprias aprendizagens, ou seja, eles são expostos a defender ou opor-se, consoante o papel atribuído, perante um determinado tema. Para tal, os alunos necessitam de se apoderar do tema, mobilizando argumentos que defendam o seu ponto de vista, tentando persuadir a opinião dos restantes. Os alunos, para além de argumentarem o seu ponto de vista, devem também preparar-se para os contra-argumentos. O debate obriga a que os alunos saibam escutar as outras opiniões e que apliquem o princípio de cortesia, respeitando o próximo e dando a vez sempre que necessário (Ferraz, 2007). Tal como foi dito, num debate, os alunos devem ter o poder argumentativo, para isso é necessário que tenham pré-requisitos, como “a capacidade de reflexão, o acúmulo de informações, a competência no argumentar a habilidade de concluir raciocínios” (Bronzato, 2009, p.105).

Segundo Bronzato (2009), o trabalho de grupo é uma ferramenta perfeita para ser utilizada em sala de aula, pois é uma forma de os alunos se conhecerem. Quando estão a trabalhar em grupo, os alunos estão em constante diálogo e partilha de opiniões, por isso é que se considera ser uma mais valia para a oralidade devido à permanente utilização da linguagem oral.

Concluindo, é importante adotar estratégias dinâmicas para trabalhar a oralidade formal, mas devemos ter em conta que “Qualquer actividade do oral a

desenvolver exige sempre tempo de preparação, de execução e de reflexão sobre os resultados obtidos” (Ferraz, 2007, p.33).

### **Como desenvolver a oralidade numa perspectiva da Educação para o Desenvolvimento**

A escola assume um papel muito importante no que toca à sensibilização para problemas ligados à cidadania global. Bronzato (2009) afirma que “A escola pode, independentemente de suas possibilidades físicas ou tecnológicas, investir no ensino da oralidade como instrumento para aquisição da cidadania” (p.104). Cabe novamente ao professor optar por estratégias de oralidade e interligá-las com as temáticas da ED/ECG. Se o professor conseguir detetar problemas que os alunos enfrentem no quotidiano, torna-se mais apelativo para eles e é uma forma de sensibilizar os alunos começando pelo meio que os rodeia e depois partir para o todo, o mundo.

A oralidade e a ED/ECG estão, indubitavelmente, interligadas, pois a forma como nos expressamos, o modo como agimos, como falamos em determinados contextos e situações estão de acordo com os princípios base da ED/ECG, em que os alunos devem respeitar o próximo. Também o facto de os alunos se saberem expressar é uma mais valia para a ED/ECG, para que estes consigam argumentar e sensibilizar a restante sociedade. Leal (2009) refere

Que os alunos chegam à escola com níveis de capital linguístico e cultural díspares e que àquela, e à aula de Português em particular, cumpre alargar as experiências culturais e de linguagem dos alunos, de forma a favorecer a apropriação, de modo fluente, adequado e relevante, de competências de comunicação nos domínios oral e escrito. (p.2970)

Refere, ainda, que devemos “educá-los para uma compreensão crítica das mensagens que se transmitem por via oral através de meios de comunicação social, como a televisão e a rádio, e outros meios de comunicação oral” (p.2970).

Em atividade de sala de aula, o professor pode pedir aos alunos para realizarem produções orais com temas da ED/ECG ou iniciar as atividades de oralidade com temas ligados a estas temáticas. Mais concretamente, o professor pode pedir aos alunos que realizem uma dramatização, partindo de uma obra literária que trabalhe a Educação para o Desenvolvimento; pode mostrar alguns vídeos de sensibilização, e solicitar aos

alunos que retirem as informações mais importantes para realizarem uma exposição oral relativa ao que observaram. Quando utilizamos as simulações de noticiário, é possível fazer uma ligação com as temáticas da ED/ECG, colocando excertos de notícias para os alunos retirarem informações pertinentes, para, posteriormente, realizar um debate ou então serem os próprios alunos a construírem uma notícia e depois apresentá-la. Para Mello et al. (2017), este género de discurso oral deve ser trabalhado em sala de aula, “tendo em vista a necessidade de o aluno informar-se e manter-se atualizado (...) ao mesmo tempo que ele aprende as especificidades do género, tem contacto com temas diversos que merecem reflexão e discussão” (p.21). Quando utilizamos o debate, este pode ser desenvolvido tendo por base um tema que o professor considere pertinente discutir.

Efetivamente, é possível trabalhar a ED/ECG e a oralidade em articulação. Quando expostos a desafios de oralidade, os alunos adquirem regras, princípios de cortesia e cooperação, indo ao encontro do que a Educação para o desenvolvimento defende, tornando os alunos em cidadãos solidários.

## **Estudos Empíricos**

Neste ponto serão apresentados alguns estudos relacionados com as temáticas da Educação para o Desenvolvimento e a Oralidade. Para tal, procedeu-se a uma pesquisa no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-on) e no repositório da biblioteca da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. No decorrer da pesquisa, não foram esquecidos alguns aspetos, como o nível de ensino (Pré-escolar e 1º CEB) e a língua de trabalho, o português. Após uma pesquisa em que se associou a Oralidade e a Educação para o Desenvolvimento, não foram obtidos quaisquer resultados que fossem relevantes para o estudo em questão. Posteriormente, dividiu-se a pesquisa em dois parâmetros separados: a Educação para o Desenvolvimento e a Oralidade. Ao separar estes dois conteúdos, encontraram-se algumas investigações significativas para este estudo.

Um dos estudos encontrados foi realizado por Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos, intitulado “A Educação para o Desenvolvimento na Leitura: Uma abordagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Este estudo coloca a leitura ao serviço da Educação para o

Desenvolvimento. Com esta investigação, mostra-se ainda que é importante desenvolver conhecimento nos alunos acerca dos conteúdos e das problemáticas trabalhadas na Educação para o desenvolvimento, interligando com a aprendizagem da língua, nomeadamente estratégias da leitura.

Outro estudo que aborda as temáticas da Educação para o Desenvolvimento foi realizado por Catarina Ferreira Oliveira, intitulado “A Educação para o Desenvolvimento Global nas aprendizagens do Português”. Este estudo aborda todos os domínios do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, focando-se no tema da Justiça Social presente do Referencial.

O terceiro estudo que apresento é ligado apenas à Oralidade, foi elaborado por Letícia Maria Valadão Mendes, intitulado “A Linguagem Oral na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Este estudo foi realizado em contexto Pré-Escolar e 1º CEB (1º e 2º anos), em ambos os grupos que trabalhou, a investigadora apercebeu-se de que os momentos de rotina permitem o desenvolvimento da linguagem. Com este estudo, pretendeu-se mostrar a importância que a oralidade tem nos diferentes níveis e que cada vez mais os professores utilizam atividades que proporcionam o desenvolvimento da compreensão e expressão oral.

O terceiro estudo encontrado foi realizado por Cristina Almeida Ferreira, intitulado “Oralidade – o papel do manual escolar e estratégias a utilizar a aula” e pretende mostrar a forma como podemos compreender o treino da Oralidade. O estudo foi desenvolvido numa turma do 3º ano. O objetivo mais relevante deste estudo centra-se na exploração dos manuais escolares para perceber se estes favorecem a compreensão e expressão oral. Posteriormente, foram concretizadas atividades de apresentações orais baseadas num determinado tema.

## **METODOLOGIA**

Nesta secção, serão apresentadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e as técnicas de recolha de dados. De seguida, é mostrado o percurso de intervenção educativa, apresentando, de uma forma sucinta, as diferentes fases do estudo. Para terminar, segue-se o procedimento de análise de dados, com a exposição das categorias de análise. Ainda neste ponto, estará presente uma calendarização com todas as etapas e tarefas presentes nesta investigação. O principal objetivo deste ponto é apresentar o percurso metodológico adotado neste estudo.

### **Opções metodológicas**

Para Almeida e Freire (2000), agora que a questão central está encontrada, é necessário encontrar formas e meios que vão ajudar na recolha de dados empíricos que vão ser usados na testagem e na discussão dos dados. Estes autores referem que “Em termos da sua própria metodologia, as investigações psicológicas podem ser objeto de várias classificações” (p.26). Acrescentam, ainda, que é importante optar e definir um modelo hipotético que se afirma nas contribuições para o fenómeno a ser investigado.

Dentro da mesma linha de pensamento, Bisquerra (1989, citado por Coutinho, 2014) diz que as metodologias de investigação “constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação” (p.24). Coutinho (2014) menciona ainda a importância que tem a escolha dos paradigmas de investigação, pelo facto de estes constituírem um conjunto de pressupostos e valores que vão servir de orientação à pesquisa e tomada de decisões para chegarem às respostas do problema investigativo.

As metodologias utilizadas nas investigações podem ser mais quantitativas ou mais qualitativas. Esta investigação insere-se totalmente no paradigma interpretativo, seguindo uma metodologia qualitativa.

Esta aceita numerosas realidades que são de cariz social e individualmente constituídas. O problema é formulado de um modo geral no decorrer da investigação. O

maior enfoque desta metodologia é compreender a realidade vista pelos participantes, pois estes são o centro de todo o processo. Esta teoria é referida por Coutinho (2014), que afirma que as abordagens a nível interpretativo/qualitativo emergem do mundo pessoal dos sujeitos, ou seja, dos participantes. O investigador recolhe os dados diretamente. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p.16)

Coutinho (2014) afirma que este paradigma qualitativo veio contrariar totalmente os outros paradigmas, pois a metodologia qualitativa pretende substituir “as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (p.17).

Face ao estudo em questão e para além de estar inserido na metodologia qualitativa, foi pertinente realizar um estudo de caso. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, neste tipo de estudo, é necessário escolher um estudo que está inserido num caso. Por outras palavras, e seguindo a mesma linha de conceção, Coutinho (2014) afirma que «A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”» (p.335).

Para tal é necessário, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), realizar uma observação detalhada do contexto, ou seja, vindo de um acontecimento específico ou de uma única fonte de documentos. Posto isto, inicia-se pela recolha de dados, que são revistos e explorados sistematicamente. É também necessário tomar decisões sobre qual o objetivo do trabalho, organizar e distribuir o seu tempo, para que assim seja possível aplicar as técnicas e delimitar os aspetos que devem ser aprofundados.

Segundo Almeida e Freire (2000), e para concluir, quando falamos de estudo de caso, e indo um pouco ao encontro do que o próprio nome suscita, é algo bastante profundo e que requer bastante observação, pois “os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação” (p.111). Depois da observação, é necessário levantar teorias para explorar

a metodologia de análise. A particularidade deste estudo é que não é fixo, ou seja, ao longo dele podem ser adotadas novas propostas e novas ideias que surgem de acordo com o contexto ou os sujeitos, isto se forem pertinentes para o estudo. Para além disso, é necessário canalizar as atividades e a recolha de dados, consoante a investigação.

## **Participantes**

Como já mencionado anteriormente, o presente estudo decorreu numa das escolas do concelho de Viana do Castelo, numa turma de 4º ano de escolaridade. A turma era composta por dezassete alunos, sendo que sete eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. A faixa etária destes alunos era compreendida entre os 9 e os 11 anos. A turma mostrava-se num nível heterogéneo, sendo que havia cinco alunos repetentes. Alguns alunos demonstravam uma certa imaturidade. Para além destes casos de alunos com algumas dificuldades, havia três alunos com perturbações a nível da leitura e da escrita.

A nível do Português, era uma turma considerada mista, sendo que havia alunos que se destacavam mais na escrita, dando poucos erros ortográficos e construindo frases e textos de forma correta e articulada. A nível da oralidade, faziam algumas intervenções, apesar de alguns alunos revelarem alguma timidez.

É importante ainda referir que esta turma, a nível de conteúdos da ED/ECG, demonstrou poucos conhecimentos, para além da necessidade de trabalhar a questão dos valores, como se verifica pelo caso de bullying que ocorreu na turma. Trabalhar em equipa também, por vezes, se mostrava complicado para eles, não sabendo partilhar ideias nem gerir as diferentes intervenções.

A participação dos alunos na investigação foi devidamente autorizada pelos pais, que assinaram uma autorização (Anexo 2). Esta mencionava o objetivo do estudo, esclarecendo que a identidade dos alunos não seria divulgada pois, segundo Bodgan e Biklen (1994), “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.” (p.77). O anonimato mantém-se no material escrito, mas também nos relatos verbais recolhidos.



## **Técnicas de recolha de dados**

Quando está definido o problema e o método, é necessário definir como se irá proceder a recolha de dados. Esta deve ser feita de forma natural e vai ser a base de toda a investigação, pois «Trata-se de saber “o quê” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo» (Coutinho, 2014, p.105). Esta fase é muito importante no processo investigativo, que decorre num tempo definido e que, tal como já foi referido, necessita de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Seguindo a mesma perspetiva, Almeida e Freire (2000) afirmam que as “As técnicas de recolha de dados podem diversificar-se no tempo e de acordo com as condições existentes num dado espaço e tempo” (p.99).

Na mesma linha de pensamento, Bisquerra (1989, citado em Coutinho, 2014) afirma que, no que diz respeito às técnicas, estas são “procedimentos de atuação”, consistentes e peculiares, afirmando mesmo que estas são os “meios auxiliares” do método, pois “dentro de um método, que é sempre mais geral, podem utilizar-se diversas técnicas” (p.55).

Há diversas formas e técnicas de recolha de dados, mas, para Charles (1998), existem seis procedimentos que considera importantíssimos para a recolha de dados, como a anotação, a descrição, a análise, o questionário, os testes e a medição. Existem ainda diversos autores que fundamentam as diversificadas técnicas que podemos empregar aquando da utilização do método qualitativo como as observações, as entrevistas, os testes, os questionários, e os diversos documentos. Depois de recolhidos os dados, serão levantadas as suas conclusões e é feita uma pequena reflexão sobre o que observamos. Na mesma linha de sentido, Bryman e Cramer (2003) referem que “Nesta fase o investigador recolhe os dados a partir da realização de entrevistas, da aplicação de questionários da observação ou de qualquer outro método (p.6).

Ao longo desta investigação, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, que serão apresentados de seguida.

## **Observação**

A observação, logo desde o início, foi uma técnica de recolha de dados utilizada constantemente. Antes de iniciar a investigação, foi necessário detetar um problema e uma situação na qual a nossa intervenção iria surtir efeito, por este motivo e como desconhecia o contexto, foi necessário observar. Observar os comportamentos da turma, observar cada aluno e, até mesmo, observar o professor titular, para que assim conseguisse encontrar uma problemática. Segundo Almeida e Freire (2000), “A observação direta dos comportamentos, sobretudo a verificação ou não da sua regularidade e estabilidade no tempo (e no espaço), é uma outra fonte decisiva para a definição do problema a investigar” (p.40).

Esta técnica é tão importante pelo facto de, no final de uma observação, termos que seleccionar informação que achamos ou não pertinente, através dos órgãos sensoriais e recorrendo à teoria e à metodologia científica, para que assim se possa descrever, interpretar e agir de acordo com a realidade onde decorre a investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

Esta técnica é considerada por Carmo e Ferreira (1998) como “um instrumento construído com o objetivo de revelar certos aspectos pertinentes de uma dada realidade, de outro modo não perceptíveis, com o fito de a estudar, de a diagnosticar e ou de agir sobre ela” (p.99). Estes autores acrescentam, ainda, que o processo de observação é feito de uma forma sistemática, referindo que “Da etimologia da palavra extrai-se a ideia de que é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p.123).

Desta forma, as observações realizadas anteriormente às intervenções permitiram perceber e detetar que a turma necessitava de uma intervenção quer a nível da Educação para o Desenvolvimento quer da oralidade, mas não foi só nas primeiras semanas que utilizei esta técnica. Ao longo da investigação utilizei, por diversas vezes, esta técnica, mesmo quando os alunos estavam a realizar as atividades, o investigador deve observar e registar tudo o que observa e escuta, tal como refere Coutinho (2014), “Através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade

de terceiras pessoas” (p.136). Para além disso, a observação, no decorrer da investigação, permite ao investigador reajustar as atividades de acordo com o que a turma manifestava.

### **Inquérito por questionário**

O inquérito foi outra das técnicas utilizadas na investigação. Segundo Carmo e Ferreira (1998), “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (p.123), e este era um dos objetivos do meu estudo, recolher dados para responder à questão de investigação.

Coutinho (2014) vai mais além, dizendo que o “O Inquérito (questioning) é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (Giloiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995), e pode ser implementado com o recurso a entrevista ou a questionários (Charles, 1998; Eisman, 1992)” (p.107). Tal como este autor menciona, existem dois tipos de inquérito, a entrevista e o questionário.

O que distingue a entrevista do questionário, segundo vários autores, é que quando os inquiridos são expostos a questionários podem não estar em contacto com o investigador, enquanto na entrevista o investigador e inquirido estão em contacto. Para além disso, as respostas de uma entrevista são mais pessoais e respondidas no momento, enquanto que as respostas do questionário são mais pensadas e impessoais. Coutinho (2014) salienta que “Comparativamente com a entrevista o questionário é mais amplo no alcance, mas mais impessoal em natureza” (p.108). Para além destes motivos, muitos investigadores recorrem ao questionário para “inquirir em grande número de pessoas no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos” (Coutinho, 2014, p. 139).

Na nossa investigação, utilizamos o inquérito por questionário. Estes são diferenciados a nível do grau de especificação de perguntas e se o investigador está ou não presente. O inquérito por questionário facilita em caso de distância e em economia de tempo. As perguntas podem ser de escolha múltipla ou de desenvolvimento, dentro das perguntas de desenvolvimento as respostas podem ser abertas (de

desenvolvimento) ou fechadas (resposta direta e limitada), ou seja, podem ser feitas de forma direta ou indireta.

O motivo pelo qual optei pelo questionário foi o facto de a turma ser constituída por 17 alunos e de o tempo ser bastante limitado, impossibilitando a utilização da entrevista a cada aluno, pois levaria mais tempo. Ao realizar os questionários, como todos os alunos respondiam ao mesmo tempo, poupou-se imenso tempo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), para elaborar um questionário, é necessário realizar alguns procedimentos como: i) definir rigorosamente os seus objetivos; ii) formular hipóteses e questões orientadoras; iii) identificar as variáveis relevantes; iv) elaborar o instrumento em si; v) testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados (p.127).

Neste estudo, foram realizados dois questionários, um no início da investigação (Anexo 3) e outro no final da investigação (Anexo 4), com o intuito de inicialmente averiguar algumas perceções dos alunos acerca do domínio da Oralidade e, no final, averiguar se os alunos melhoraram a nível oral e se aprenderam com as atividades alguns aspetos da ED/ECG. Os questionários são de cariz misto, envolvendo questões fechadas e abertas. De salientar que o primeiro inquérito só foi aplicado depois da autorização assinada pelos Encarregados de Educação.

### **Documentos dos alunos**

No decorrer do estudo, a investigadora fornecia aos alunos diversos documentos, para estes preencherem, para que assim ficasse registado o que eles faziam nas atividades. Esses documentos consistem em quadros de orientação para o planeamento das exposições orais ou para a recolha de informações escutadas depois de visualizar vídeos.

A utilização de documentos pessoais é uma vantagem para o investigador, pois pode controlar mais o que é pretendido com a atividade, orientando os alunos para que escrevam o que é pretendido, de forma a ir ao encontro do que é pedido pela investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

A recolha de documentos escritos pelos alunos permite completar a técnica de observação, ou seja, a investigadora consegue retirar dos documentos alguns aspetos

que não conseguiu observar. Para além disso, é possível ainda ver se os alunos captaram a mensagem da atividade, compreendendo o que era pretendido com a mesma. Estes documentos redigidos por eles, aquando da realização das tarefas, foram objeto de análise deste estudo.

### **Registo áudio, vídeo e fotografia**

O registo áudio, vídeo e fotográfico foram outro instrumento utilizado nesta investigação. Segundo Sousa (2009), o registo áudio e vídeo é bastante eficaz, uma vez que, na análise de dados, o investigador pode analisar detalhadamente a sessão, registando as respostas dadas pelos alunos, e pode ter acesso e repetir essas gravações vezes sem conta. Para além disso, é permitido ao investigador refletir sobre o que ouviu ou visualizou de uma forma distante. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação” (p.140).

Como este estudo está inserido no domínio da Oralidade, é importantíssimo gravar os momentos finais das atividades, ou seja, as apresentações das exposições orais. Por vezes, uma das dificuldades dos alunos era ter a câmara a apontar para eles e saber que naquele momento iriam ser gravados, porém, segundo Bogdan e Biklen (1994), quando os sujeitos estão expostos à câmara, acabam por se habituar a ter o objeto naqueles momentos em que é necessário registar. Os participantes deste estudo, de início, mostraram um pouco de vergonha ao saberem que estavam a ser gravados, mas, tal como os autores mencionaram, no decorrer das atividades acabaram por se habituar, visto que este recurso foi sempre utilizado.

### **Conversa**

Segundo Guarda, Luz, Rodrigues e Beltrame (2017), a roda de conversa é um instrumento metodológico importante, pois é uma forma de envolver, os sujeitos que se encontram num processo ativo de aprendizagem, em diálogos e interações com os restantes. Desta forma, é possível ampliar as perceções sobre si mesmo e sobre os outros, compreendendo, assim, as opiniões do outro, tendo noção que tem vez e voz,

construindo elas próprias o seu conhecimento. A utilização da metodologia mencionada por estes autores potencia o desenvolvimento da autonomia, do discurso, da expressão linguística e do pensamento crítico- reflexivo, por parte do sujeito protagonista, que se encontra em diálogo. O professor tem um papel fundamental nesta proposta educativa, pois este “deve observar, ouvir a criança, buscar os seus interesses, para a partir disso, proporcionar estímulos que ampliem, diversifiquem e sistematizam o repertório de conhecimento das crianças” (Guarda, Luz, Rodrigues, & Beltrame, 2017, p.12890). Com a conversa, é possível que todas as crianças se sintam parte do grupo, tomando decisões e fazendo escolhas, possibilitando ainda a escuta e o respeito pelas diferentes opiniões.

### **Intervenção educativa do estudo de investigação**

Depois de diagnosticada a questão problema desta investigação, foi necessário criar um percurso de intervenção educativa. Este tinha como objetivo diagnosticar mais aprofundadamente as dificuldades existentes relativas à oralidade, para que, posteriormente, fosse elaborado um plano que procurasse modificar as práticas relativas à oralidade bem como às temáticas da ED/ECG.

Este estudo organizou-se em três fases distintas, com diferentes características e finalidades entre si. Estas três fases foram cruciais para a concretização da intervenção educativa, dando resposta à questão-problema abordada anteriormente, surgindo sempre de forma sequencial e interligada. As três fases designam-se por: (A) diagnóstico, (B) plano sequencial didático e (C) aferição da eficácia do plano de intervenção educativa.

Relativamente à primeira, fase A, esta consistiu na aplicação de um inquérito por questionário inicial, com o intuito de averiguar se os alunos gostavam de realizar exposições orais, quais as suas dificuldades/medos e o que gostariam de desenvolver a nível da oralidade como, por exemplo, debates, dramatizações, apresentações orais, entre outros. Esta fase foi crucial para a preparação do plano didático, pois possibilitou à investigadora averiguar e encaminhar os pontos que deveriam ser trabalhados.

A fase B é caracterizada pela intervenção pedagógica, onde foi elaborado um plano de intervenção com uma sequência didática. Este plano de intervenção consistiu num conjunto de atividades orais, onde foram envolvidas diferentes temáticas da

ED/ECG. Tal como já foi mencionado anteriormente, a elaboração das atividades foi baseada nas respostas dadas pelos alunos na fase A, de forma a tornar o projeto coerente e baseado nos participantes. Para além disso, as atividades eram bastante flexíveis, podendo ser alteradas facilmente tendo em conta problemas que pudessem surgir ao longo da investigação. Este plano de intervenção é composto por 8 tarefas.

A última fase, a de aferição, também foi elaborada a partir de um inquérito por questionário. Este inquérito foi um pouco ao encontro de algumas questões do primeiro inquérito, para que, assim, se conseguisse perceber se, após a fase B, a opinião dos participantes mudou e se as atividades surtiram o efeito pretendido nos participantes. Para além disso, foram acrescentadas questões relativas à ED/ECG. De salientar que ambos os inquéritos por questionário foram preenchidos em anonimato, sendo que a individualidade de cada participante não será associada aos resultados especificamente.

Para facilitar a compreensão da organização do estudo, serão apresentados no Quadro 3 todas as fases que constituem este percurso de intervenção educativa.

Fases	Tarefas	Calendarização
<b>Diagnóstico</b>	Inquérito por questionário inicial	14 de março
<b>Plano de intervenção</b>	Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais	19 de março
	Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar	16 de abril
	Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos	17 e 18 de abril
	Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?	30 de abril
	Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial	2 de maio
	Tarefa 6 – Noticiando problemas globais	15, 16 e 17 de maio
	Tarefa 7 – Vitória da paz e do respeito	28 de maio
	Tarefa 8 – Debater problemas globais	29 e 30 de maio
<b>Aferição</b>	Inquérito por questionário final	30 de maio

Quadro 3 – Síntese das fases de intervenção educativa

No que diz respeito, mais especificamente, à fase B, para cada tarefa foram previamente definidos objetivos gerais e específicos ligados ao domínio da Oralidade, a serem explorados e trabalhados, existindo um enquadramento lógico. Ao longo das tarefas, foi permitido trabalhar várias componentes da oralidade, como apresentações orais, entrevista, dramatização e debate. A par disto, foram definidas

temáticas a serem abordadas relativamente à ED/ECG, como os direitos humanos, a promoção do bem-estar, a violência, entre outros. Para criar uma intervenção coesa e coerente, foi necessário criar tarefas que interligassem os objetivos da Oralidade e da ED/ECG, sabendo que estes mesmos objetivos tinham que ser atingidos progressivamente e que as tarefas tinham uma finalidade e um propósito. Com estas tarefas, pretendia-se que houvesse um desenvolvimento por parte dos participantes e que esta intervenção os ajudasse a melhorar determinados aspetos quer relativos à oralidade quer relativos à ED/ECG. No seguinte quadro, estão patentes todos os objetivos relativos às tarefas da fase B, para assim clarificar a ideia a ser transmitida. De salientar que as tarefas foram pensadas e elaboradas de uma forma sequencial e coerente. A descrição de cada tarefa está presente em anexo (Anexo 5).



<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos Oralidade</b>	<b>Objetivos Educação para o Desenvolvimento</b>	<b>Calendarização</b>
<b>Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais</b>	- Apresentar em voz alta o seu argumento.	- Sensibilizar os participantes para as diferenças sociais, culturais e estéticas, promovendo a justiça social.	19 de março
<b>Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar</b>	- Realizar uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado.	- Entender que as pessoas desempenham diferentes funções na promoção do bem-estar escolar e familiar.	16 de abril
<b>Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos</b>	- Assumir diferentes papéis quando expostos a apresentações orais (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).	- Identificar situações concretas de negação dos direitos humanos (a educação) às crianças.	17 e 18 de abril
<b>Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?</b>	- Apresentar oralmente a sua carta.	- Tomar consciência de efeitos negativos devido a situações de insegurança e violência; - Entender a paz como condição necessária ao bem-estar coletivo.	30 de abril
<b>Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial</b>	- Preparar e apresentar exposições orais (1/2 minutos).	- Entender a paz como condição necessária ao bem-estar coletivo; - Identificar outros problemas globais que preocupa os alunos.	2 de maio
<b>Tarefa 6 – Noticiando problemas globais</b>	- Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.	- Tomar consciência dos variados problemas que existem pelo mundo a nível da cidadania global.	15, 16 e 17 de maio
<b>Tarefa 7 – Vitória da paz e do respeito</b>	- Dramatizar textos (treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).	- Compreender que todos podemos contribuir para a paz mundial; - Respeitar o próximo.	28 de maio

<b>Tarefa 8 – Debater problemas globais</b>	- Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).	- Respeitar o próximo; - Dar a palavra; - Conscientizar dos problemas que o mundo enfrenta.	29 e 30 de maio
---	---	---	-----------------

Quadro 4 - Objetivos das tarefas

## Procedimentos de análise de dados

Depois de recolher os dados, é necessário passar para o passo seguinte que é analisá-los. A análise de dados é uma etapa importantíssima para este processo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de busca e de organização, é neste momento que temos que refletir sobre os dados recolhidos e examinar se estes conseguem responder à questão de investigação. Para além disso, é considerado um processo sempre em movimento e não um processo isolado no tempo (Vale, 2004). Esta autora vai mais além e refere que “Analisar é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos e começa no primeiro dia em que o investigador entra em cena” (p.11).

Esta etapa tem por objetivo ajudar na compreensão dos dados e materiais recolhidos para chegar a um produto final. Para analisar os dados, é necessário interpretá-los, o que é considerado um procedimento difícil, devido à sua complexidade (Bogdan & Biklen, 1994). Vale (2004), baseada em outros autores, refere que há três fases na análise de dados: a descrição, a análise e a interpretação.

Para organizar os dados, é necessário codificá-los, como Bogdan e Biklen (1994) menciona, os brinquedos podem ser organizados por tamanhos, cores, entre outros. O mesmo acontece quando se trata da análise de dados, devemos arranjar um sistema de codificação para mais facilmente organizar os dados. É necessário, então, observar os dados, encontrar regularidades ou padrões e associar palavras ou frases que as agrupem, “Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*” (p.221). Coutinho (2014) segue a mesma linha de pensamento, reforçando que “o investigador busca padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (p.216). As categorias são consideradas como uma forma de classificar os dados recolhidos.

Nesta fase da investigação, é crucial realizar “uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

No estudo em questão, foi também necessário encontrar regularidades e padrões, procurando encontrar categorias, para assim tornar o processo de análise e interpretação mais fácil e organizado.

### **Categorias de análise**

Como já foi referido, para analisar pormenorizadamente a proposta didática feita neste estudo, foi necessário encontrar categorias para as diferentes fases. Para tal, seguem nos próximos quadros, as categorias para cada fase.

#### **Fase A - Diagnóstico**

De forma a analisar mais facilmente os inquéritos iniciais, foi necessário agrupar as questões e atribuir diferentes categorias às mesmas. No quadro que se segue, encontram-se as questões e as categorias correspondentes.

<b>Categoria</b>	<b>Número da questão</b>
A. Atitude dos alunos face às tarefas da oralidade.	Questão 1, 2 e 3
B. Dificuldades na oralidade.	Questão 5 e 6
C. Atividades de oralidade na aula de Português.	Questão 7 e 8
D. Importância da oralidade na sala de aula.	Questão 4 e 9

Quadro 5 – Categorias de análise fase A

Este inquérito por questionário, tal como foi referido, encontra-se no Anexo 3.

#### **Fase B - Plano de intervenção**

Como já foi mencionado anteriormente, esta fase é o corpo deste estudo, através dela foi desenvolvida uma sequência didática que coloca as aprendizagens no

domínio da Oralidade ao serviço da ED/ECG. Para melhor analisar as tarefas, foram encontradas categorias que fossem um propósito de análise. Nesta fase, temos então as categorias e o número da atividade. De salientar que a Tarefa número 7 não se encontra incorporada em nenhuma categoria, uma vez que não se enquadra nas categorias de análise deste estudo.

<b>Categoria</b>	<b>Número da tarefa</b>
A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação;	Tarefas 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG.	Tarefas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8.
C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG.	Tarefas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8.
D. Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal.	Tarefas 2, 3, 5, 6 e 8.
E. Produção de discurso de cariz argumentativo.	Tarefas 1 e 8.

Quadro 6 - Categorias de análise fase B

### **Fase C - Aferição**

Esta fase segue a mesma linha de análise da fase A, pois também se trata de um inquérito por questionário, podemos observar no quadro seguinte as categorias.

<b>Categoria</b>	<b>Número da questão</b>
A. Competências no domínio da oralidade.	Questão 1
B. Atitude dos alunos face às tarefas da oralidade.	Questão 2 e 3
C. Consciência da importância da ED/ECG.	Questão 5
D. Mobilização de conhecimentos específicos da ED/ECG.	Questão 4, 6 e 7

Quadro 7 - Categorias de análise fase C

Este inquérito por questionário, tal como já foi referido, encontra-se no Anexo 4.

É agora apresentado um quadro síntese que cruza as fases do estudo, as questões de investigação, as atividades, os instrumentos de recolha de estudos e as categorias de análise.

<b>Questão-problema: Como podemos trabalhar a oralidade numa perspetiva da ED/ECG?</b>				
<b>Fases do estudo</b>	<b>Questão de investigação</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Categorias de análise</b>
<b>Fase A</b>	O que os alunos sabem acerca da oralidade?	Resposta ao inquérito por questionário inicial	Inquérito por questionário.	A. Atitude dos alunos face às tarefas da oralidade; B. Dificuldades na oralidade; C. Atividades de oralidade na aula de Português; D. Importância da oralidade na sala de aula.
<b>Fase B</b>	O que os alunos sabem acerca da ED/ECG?	Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação; B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG; E. Produção de discurso de cariz argumentativo.
	Qual o nosso papel na promoção do bem-estar?	Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação; B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG; D. Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal.
	O que provoca a guerra?	Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação; B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG; D. Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal.

Quadro 8 – Síntese do plano de intervenção	Como seria se estivesses em países de guerra?	Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação; B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG.
	Como preparar uma apresentação oral?	Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação; B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG; D. Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal.
	Como podemos utilizar o vocabulário da ED/ECG em atividades de expressão oral?	Tarefa 6 – Noticiando problemas globais	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	A. Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação; B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG; D. Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal.
	Como é que os alunos argumentam, quando expostos a problemáticas da ED/ECG?	Tarefa 8 – Debater problemas globais	Registo vídeo/fotográfico, documentos dos alunos e conversa.	B. Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG; C. Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG; D. Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal; E. Produção de discurso de cariz argumentativo
Fase C	Quais as melhorias apresentadas pelos alunos nos seus desempenhos orais? O que aprenderam acerca das temáticas da ED/ECG?	Resposta ao inquérito por questionário final	Inquérito por questionário.	A. Competências no domínio da oralidade; B. Atitude dos alunos face às tarefas da oralidade; C. Consciência da importância da ED/ECG. D. Mobilização de conhecimentos específicos da ED/ECG.

## Calendarização

O presente estudo decorreu desde o final do mês de fevereiro de 2018 até ao final do mês de novembro de 2018. Na concretização deste processo, foi necessário passar por diversas etapas, desde a definição da questão problema até às conclusões da investigação. Para que melhor se perceba como todo o processo do estudo decorreu, o Quadro 9 mostra as diferentes etapas.

Etapas \ Meses	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.
Pesquisa bibliográfica										
Observação do grupo										
Definição do problema da investigação										
Caracterização do contexto										
Pedidos de autorização aos Encarregados de Educação										
Aplicação do questionário inicial (fase A)										
Seleção e implementação do plano de intervenção (fase B)										
Aplicação do questionário final (fase C)										
Recolha de dados										
Fundamentação teórica										
Definição das categorias de análise										
Análise dos dados										
Conclusões										

Quadro 9 - Calendarização

## DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta secção do capítulo II, inicialmente, será feita uma breve descrição de cada fase e será apresentada a análise dos dados e a interpretação dos resultados, fazendo assim uma reflexão e discussão dos mesmos de forma a responder aos principais objetivos desta investigação. Esta análise será apresentada de acordo com as diferentes fases e as suas categorias. Para tal, a análise será feita em três etapas, que corresponde ao número de fases deste estudo, as fases A, B e C.

### Fase A - Diagnóstico

#### Descrição do inquérito por questionário inicial

<b>Data:</b> 14 de março	
<b>Objetivo Português:</b> Compreender as dificuldades dos alunos quando expostos a apresentações orais.	
<b>Descrição:</b>	O questionário foi elaborado antecipadamente com o intuito de diagnosticar mais facilmente em que pontos se deveria focar a intervenção. Para tal foram feitas 9 perguntas. Seis dessas perguntas eram de escolha múltipla direta, onde apenas podiam responder sim, não ou mais ao menos. As restantes 3 eram de escolha múltipla também, porém eram questões semiabertas onde o aluno podia escolher a opção com que se identificava mais ou escrever outras razões ou motivos que não estavam escritos.

Quadro 10 – Descrição fase A

#### Análise e discussão do inquérito por questionário inicial

O inquérito por questionário foi realizado pela turma no início do estudo, tinha como objetivo perceber as perceções dos alunos quando expostos a exposições orais e quais as suas dificuldades a esse nível. Este inquérito foi realizado por 17 alunos, em



total anonimato. A análise desta fase será feita tendo em conta as categorias já mencionadas, e as respetivas questões.

### **Categoria A - Atitude dos alunos face às tarefas da oralidade**

A presente categoria inclui um conjunto de três questões presentes no questionário inicial. Com esta categoria, pretende-se perceber se os alunos gostam de realizar exposições orais. Para tal, foram realizadas três questões: 1. Gostas de responder a questões orais feitas pelo teu professor?; 2. Gostas de participar oralmente na aula? e 3. Gostas de fazer apresentações orais?

Na primeira questão, tentamos perceber se os alunos se sentem bem quando são expostos a pequenos diálogos. Depois de analisados os dados, percebemos que mais de metade da turma, ou seja, 9 alunos, gosta de responder ao questionamento por parte do professor, 6 alunos responderam mais ao menos e apenas 2 alunos responderam que não gostavam. Podemos concluir que a maior parte da turma gosta de responder a questões, sendo que alguns não gostam totalmente, respondendo mais ao menos e só dois alunos é que não gostam de ser expostos a questionamento e a responder oralmente ao professor.

A segunda questão é mais específica e remete para a participação oral na aula, sem que seja por diálogo. Os resultados da questão deixam claro que a turma gosta de participar oralmente na aula, pois nenhum aluno respondeu não, e mais de metade, 11 alunos respondem que sim e apenas 6 alunos responderam mais ao menos.

Na terceira questão, pretendia-se averiguar se os alunos gostavam de apresentar trabalhos oralmente, pois é uma prática bastante comum nas aulas e é uma forma de os alunos se debruçarem sobre os temas lecionados. Nesta questão, 9 alunos responderam que sim, 1 aluno respondeu que não, e os restantes 7 alunos responderam mais ao menos.

Face a estas três questões, podemos concluir que a atitude dos alunos perante as diferentes tarefas de oralidade é positiva, sendo que em todas as questões a maioria dos alunos respondeu que sim ou mais ao menos e apenas um pequeno número de alunos respondeu negativamente, como podemos observar na Figura 5.

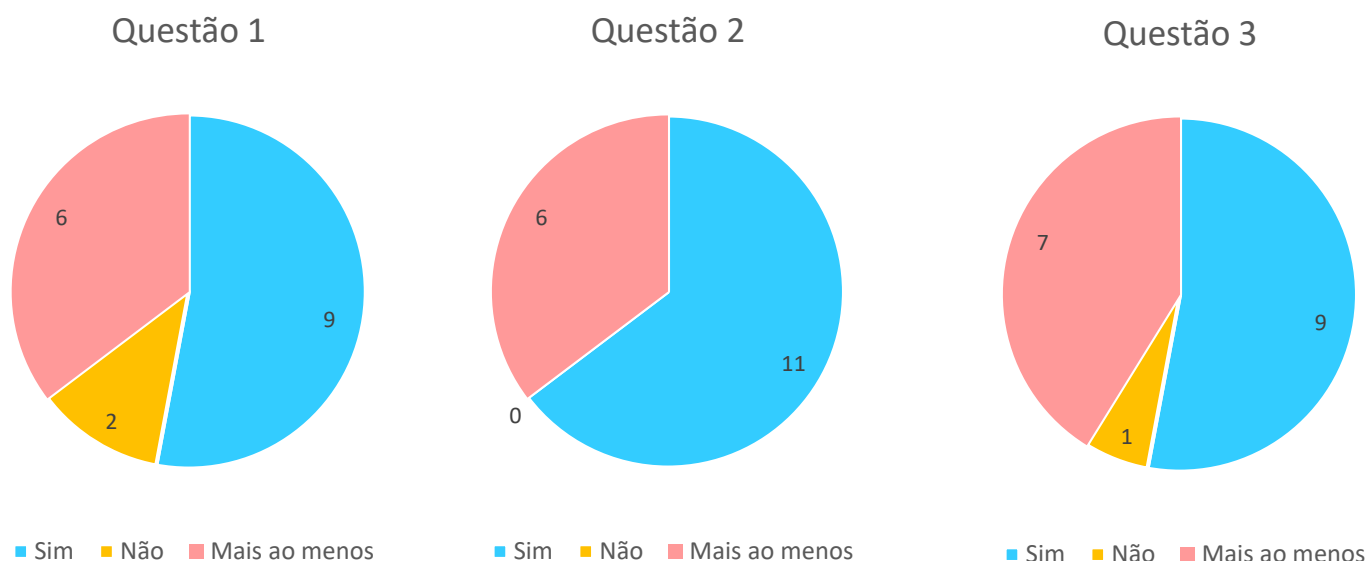


Figura 5 – Gráficos das respostas dadas pelos alunos

### **Categoria B - Dificuldades na oralidade**

Relativamente à categoria B, esta inclui duas questões, 5 e 6. Com esta categoria, pretendemos averiguar se os alunos sentem ou não dificuldades e, no caso de sentirem, quais são as dificuldades. Para tal, foi realizada a seguinte questão: 5. Tens dificuldades em exprimir-te oralmente? A questão número 6 dirigia-se aos alunos que responderam sim, para tentarmos perceber quais são as suas dificuldades e onde podemos intervir.

À 5ª questão, apenas 4 alunos responderam que não, 2 que sim e os restantes 11 alunos responderam mais ao menos. Ao analisar o resultado das respostas desta questão, podemos concluir que mais de metade da turma sente algumas dificuldades em expressar-se oralmente. Cruzando com os resultados da categoria anterior, podemos concluir que, apesar de a turma gostar de participar oralmente em sala de aula, sente bastante dificuldade em fazê-lo.

No que toca à questão número 6, todos os alunos que responderam sim ou mais ao menos, ou seja, 13 alunos, responderam a esta questão. Nesta questão, os alunos tinham 5 opções: não sei o que dizer; tenho vergonha de falar; tenho medo de ser corrigido; não sei como exprimir a minha ideia; tenho falta de vocabulário. Alguns alunos escolheram mais que uma opção. Os resultados desta questão podem verificar-se na Figura 6.

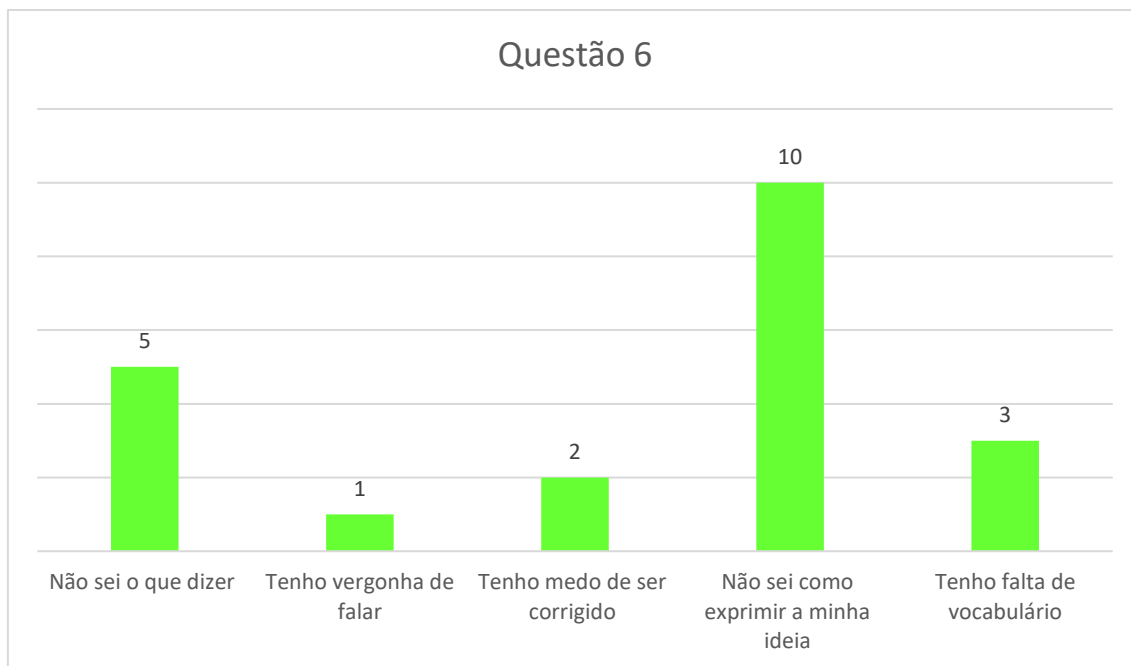


Figura 6 – Gráfico questão 6

De salientar que, 2 alunos escolheram duas opções e 3 alunos escolheram 3 opções. Fazendo uma análise mais detalhada, podemos concluir que maioritariamente as crianças sentem dificuldades em se expressar oralmente porque não sabem como exprimir as suas ideias, notando, assim, que a maioria dos alunos não sabe expressar-se corretamente, juntando também o medo de serem corrigidos. Para além destas 6 opções, os alunos podiam ainda relatar outras razões, um apenas disse que não sabia e outro respondeu: “Tenho vergonha de errar à frente de todos e me humilharem”. Com a resposta deste aluno, podemos afirmar que alguns alunos por vezes não gostam de participar oralmente porque sentem medo do que os outros vão dizer ou de serem criticados.

### **Categoria C - Atividades de oralidade na aula de Português**

Na categoria C, estão incluídas as questões número 7 e 8. Com esta categoria, pretendia-se apurar se os alunos gostavam de realizar mais atividades e quais as atividades que gostavam de realizar na aula de Português. Para tal, foi realizada a seguinte pergunta: Gostavas de realizar mais atividades de oralidade nas aulas de Português? Na pergunta 8, se os alunos tivessem respondido que sim, tinham que

selecionar uma ou mais opções de atividades que poderiam realizar nas aulas, ou até mesmo sugerir uma não mencionada.

Na questão número 7, dos 17 alunos que responderam ao questionário, 11 responderam que sim e apenas 6 responderam que não. Ao analisarmos esta questão, podemos concluir que a maioria dos elementos desta turma gostava de realizar mais atividades de oralidade, o que foi um facto bastante importante para a escolha da problemática deste estudo.

Os resultados da questão número 8 foram cruciais para o desenvolvimento do plano de ação, pois foi de acordo com os resultados desta questão que as atividades a serem realizadas foram escolhidas, tendo sempre por base as opiniões dos alunos, mas também de forma a desafiá-los para novos desafios, como vamos poder observar na fase B. Esta questão continha 5 opções de atividades: apresentação de trabalhos sobre um tema; debate; entrevista; dramatização; diálogos. Os alunos tinham ainda a hipótese de colocarem outras sugestões de atividades. Dos 11 alunos, um escolheu mais de uma opção. Os resultados aparecem na seguinte figura:

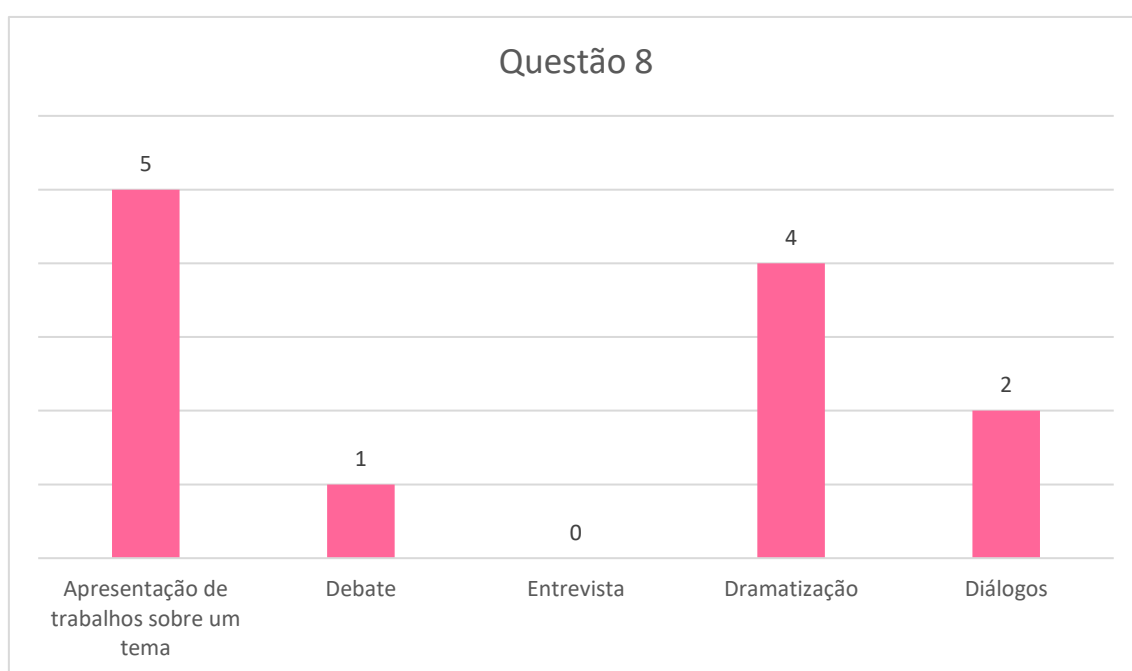


Figura 7 – Gráfico questão 8

Analisando mais pormenorizadamente, podemos concluir que a maioria queria realizar apresentações de trabalhos sobre um tema. Uma outra opção bastante escolhida foi a dramatização. A opção da entrevista não obteve nenhum voto. Um aluno

acrescentou que gostava de realizar trabalhos de equipa, demonstrando que gosta de trabalhar em cooperação com os colegas, pois esta também é uma forma de trabalhar a oralidade, criando diálogos em grupo sobre as temáticas.

#### **Categoria D - Importância da oralidade na sala de aula**

Para terminar, a presente categoria inclui 2 questões do questionário: 4. Já participaste em algum debate em sala de aula?; 9. Achas que é importante aprender a falar na aula de português? Com estas duas questões, quisemos perceber se os alunos já tinham feito alguma atividade de oralidade, mais especificamente um debate, mas também perceber se os alunos têm noção da importância de trabalhar a oralidade na sala de aula e da forma como este domínio melhora a forma como cada um se exprime.

Na 4ª questão, 14 alunos já participaram num debate e apenas 3 alunos não participaram. Os resultados desta questão são bastante positivos, pois demonstram que os alunos já realizaram atividades de oralidade em sala de aula.

No que toca à 9ª questão, 16 alunos responderam que sim e só um aluno respondeu não. Ainda dentro desta questão, e quando exposto à justificação da resposta, a maioria dos alunos respondeu que é importante aprender a falar, pois, para eles, saber falar é uma porta para nos exprimirmos e comunicarmos com as restantes pessoas. Para além disso, das respostas analisadas, constatou-se que, para alguns alunos, trabalhar a oralidade não é apenas aprender a falar, mas sim adquirir mais vocabulário, aprender novos conteúdos, como podemos ver nas figuras.

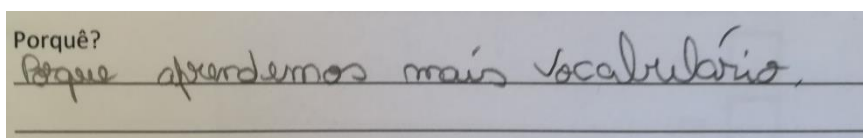


Figura 8 – Exemplo 1 de resposta de aluno

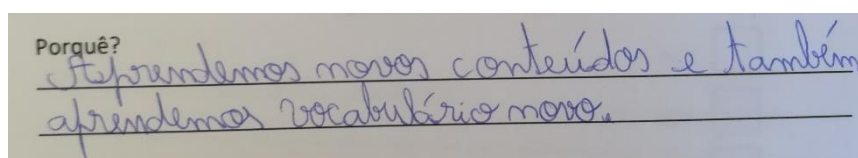


Figura 9 – Exemplo 2 de resposta aluno

Podemos concluir ainda com estas figuras que todos os alunos reconhecem a importância de aprender a falar e dos benefícios que podemos ter se soubermos falar corretamente.

## Fase B - Plano de intervenção

### Descrição do plano de intervenção

Neste ponto, será feita uma breve descrição das tarefas que completaram esta fase do estudo, tal como já foi referido anteriormente, a descrição pormenorizada encontra-se presente em anexo.

Tarefa	Descrição
<b>Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais</b>	A PE apresentou e explorou o livro <i>A minha família é a melhor do mundo. E a tua?</i> de Sofia Neves e Joana Miranda. Posteriormente, os alunos tiveram que pensar num argumento que provasse que devemos respeitar a diferença, no final cada aluno apresentou à restante turma o seu argumento.
<b>Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar</b>	A PE explorou com a turma a história <i>Quem é que precisa do detetive?</i> retirada do livro <i>O domínio do dominó e outras histórias</i> de Margarida Fonseca Santos. De seguida, a turma foi dividida em grupos de 4/5 elementos, tendo que preparar uma apresentação oral de 2/3 minutos, onde tinham que apresentar diferentes formas de promover o bem-estar na escola ou na família.
<b>Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos</b>	A PE apresentou à turma a história de Malala, através de um vídeo e um texto, que relatavam a sua vida. Posteriormente, a turma foi dividida em grupos de 2 elementos, os alunos tiveram que realizar uma entrevista (com 5 perguntas) que seriam realizadas a Malala. No final, cada grupo encenou a sua entrevista.
<b>Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?</b>	A PE mostrou à turma uma carta de um menino de 6 anos que vive na América, em que expunha a história de um menino refugiado, fazendo a sua posterior exploração. De seguida, mostrou alguns vídeos sobre uma menina refugiada. Posto isto, os alunos, divididos em pares, realizaram uma carta, imaginando que eram crianças refugiadas, com uma mensagem de apelo ou um pedido de ajuda. No final, cada par apresentou a sua carta, deixando um apelo final.
<b>Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial</b>	Foi apresentada uma banda desenhada, que relata a conversa de um menino português e uma menina síria. De seguida, a PE desafiou a turma a que, individualmente, preparasse uma exposição

	oral de 1/2 minutos, acerca dos problemas existentes na Síria e de outros problemas mundiais que os preocupam.
<b>Tarefa 6 – Noticiando problemas globais</b>	A PE dividiu a turma em grupos de 2/3 elementos e entregou diferentes notícias ligadas às temáticas da ED/ECG presentes no Referencial de ED, com posterior exploração. De seguida, cada grupo elaborou uma notícia, tendo em conta os temas fornecidos pela PE. Numa fase final, os alunos prepararam uma apresentação de um segmento de um telejornal, ou seja, os alunos tiveram que apresentar a sua notícia e criar uma pequena entrevista, tendo em conta a estrutura de um telejornal televisivo. No final, cada grupo realizou a sua encenação.
<b>Tarefa 8 – Debater problemas globais</b>	Nesta última tarefa e como forma de culminar, a PE realizou com a turma dois debates. Para tal, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que o primeiro ficou com o tema “a guerra na Síria e outro com o “direito à educação das crianças”. Cada grupo teve que se subdividir entre quem seria contra ou a favor e escolher o moderador do debate. No final, cada grupo realizou o seu debate.

Quadro 11 – Descrição fase B

### **Análise e discussão do plano de intervenção**

Nesta parte do relatório, vamos analisar pormenorizadamente os resultados após a intervenção de cada tarefa, tendo em conta as categorias mais relevantes para este estudo.

#### **Categoria A - Produção de discursos/exposições orais – o papel da planificação**

Nesta categoria, pretendíamos perceber se, ao longo das diferentes tarefas, os alunos produziam discursos ou exposições/apresentações orais, pois trata-se de um dos pontos fulcrais deste estudo, colocando os alunos em constante diálogo e apresentações orais, para tal é necessário planificar. Para além disso, pretendemos ainda mostrar como os alunos reagem quando expostos a este tipo de apresentações, percebendo se estes recorrem o papel para se orientarem. De salientar que todas as exposições orais que os alunos realizaram foram previamente planificadas e preparadas,

tendo em conta documentos fornecidos pela PE, para que, assim, os alunos se sentissem mais preparados para o momento da apresentação e, também, mais seguros com os temas. Esta categoria engloba um conjunto de 6 tarefas, das 8 realizadas, e será analisada em dois subtópicos: a planificação de apresentações orais e a realização da exposição oral (recurso ao papel). Nesta categoria está presente as seguintes tarefas: Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais; Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar; Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos; Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?; Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial; Tarefa 6 – Noticiando problemas globais.

### Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais

Nesta primeira tarefa, os alunos tiveram que produzir uma apresentação oral pouco elaborada, sendo que apenas tinham que escolher um argumento e justificá-lo. Esta tarefa foi muito simples, pois foi o primeiro momento que os alunos realizaram este tipo de exposições com o tema em questão. Para analisar esta tarefa nesta categoria, foi necessário recorrer aos documentos elaborados pelos alunos, a gravações feitas e, posteriormente, interpretar as imagens e os documentos, analisando, assim, a forma como os alunos organizaram a sua exposição.

Quando foram desafiados a realizar esta atividade, os alunos ficaram todos um pouco assustados, fazendo diversas perguntas como: “Temos que decorar o nosso argumento?”; “Não podemos levar o caderno e ler o argumento?”. Neste momento, a PE tranquilizou-os, dizendo que podiam utilizar o caderno, com o objetivo de assim, os alunos estarem mais à vontade na apresentação. No momento da exposição oral, notei que os alunos estavam bastante nervosos, tendo que, antes de iniciar as apresentações, tranquilizar a turma. Ao analisar os vídeos, denota-se que os alunos estavam bastante nervosos, sendo que no momento da apresentação não tiravam os olhos do caderno, e quando pedido para justificar o seu argumento, apenas um aluno foi capaz de desenvolver a sua produção oral, entrando em diálogo com a PE e a restante turma, justificando a sua escolha de argumentação.

**Aluno:** Devemos respeitar as diferenças porque um dia podem também gozar connosco.



**PE:** O que quiseste dizer com a tua frase?

**Aluno:** Não devemos gozar com os nossos colegas só porque eles são diferentes, pois um dia podemos ser nós no lugar desse colega.

Concluímos que esta tarefa permitiu a produção de uma pequena exposição oral, em que podemos constatar que a turma se mostrou um pouco envergonhada e com um discurso pouco fluido, sendo que apenas um aluno foi capaz de desenvolver a sua exposição oral, mostrando ter um discurso coerente e fluído

No que toca à planificação da pequena exposição oral todos os alunos optaram por escrever o seu argumento no caderno, mostrando ter consciência de que, para realizarem a exposição oral, era necessário transcreverem e organizarem o que queriam transmitir com o argumento, pois, segundo os autores do PMCPEB (2015), é importante que os alunos compreendam que as exposições orais exigem uma estruturação e um planeamento.

### Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar

No que toca à segunda tarefa, os alunos tinham que produzir uma apresentação oral em grupo, onde previamente tiveram que planificar a sua apresentação, respondendo a alguns parâmetros que a PE forneceu, tal como podemos ver na Figura 10.

Bem-estar na escola	
O que é o bem-estar?	•
Aponta algumas situações que podem acontecer na escola para não haver bem-estar.	• • • • • •
O que podemos fazer para que essas situações não aconteçam?	• • • • • •

Figura 10 – Documento orientador sobre o bem-estar e mal-estar

Desta forma, recorrendo ao documento presente na Figura 10, os alunos conseguiram mais facilmente organizar as ideias para a apresentação oral, ou seja, planificar. Ao analisar a forma como os alunos planificaram as suas apresentações orais, é perceptível nos vídeos que todos os alunos responderam a todos os parâmetros presentes no exemplo da figura. A forma como cada grupo apresentou cada parâmetro foi uma decisão tomada pelos respetivos grupos, salientando que a PE não induziu a escolha.

Para além disto, o facto de ser uma atividade em grupo incentivou os alunos a trabalharem em equipa. Mais uma vez, para analisarmos a tarefa, foi necessário recorrer aos vídeos feitos em sala de aula. Os diferentes grupos optaram por diferentes formas de apresentar as suas produções orais, sendo que um grupo optou por apenas um colega apresentar, um grupo de 5 elementos optou por apenas 2 colegas apresentarem e, por fim, 2 grupos optaram por cada elemento do grupo apresentar um parâmetro, sendo que neste grupo todos os elementos intervieram na apresentação oral. Dos elementos do grupo que apresentaram, constatamos que todos os alunos recorreram ao papel como forma de suporte, mostrando ainda que sentem algum receio. Quando questionei os alunos pelo facto de nem todos os alunos quererem apresentar o trabalho, as respostas foram as seguintes:

**Aluno 1:** Vai ser só ele porque gosta muito de falar para o público.

**Aluno 2:** Porque de nós todos é o único que não se importa de fazer.

**Aluno 3:** Porque não nos sentimos à vontade.

Podemos observar, com estas respostas, que os alunos demonstram algum receio nas apresentações orais, mesmo podendo recorrer ao papel como suporte e orientação.

Conclui-se que, nesta tarefa, está presente a produção de uma apresentação oral planeada em grupo. A dinâmica de trabalhar em grupo é uma mais valia para os alunos, pois, segundo Bronzato (2009), “a dinâmica de grupo se traduz em ferramenta perfeita para ser usada em sala de aula, já que além de promover o conhecimento, sensibiliza os participantes a um novo olhar sobre si mesmo e sobre o grupo” (p.106). Concluímos, ainda, que o facto de alguns grupos optarem por nem todos os elementos intervirem na

apresentação demonstra que os participantes ainda não se sentem à vontade na apresentação das produções orais.

### Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos

Relativamente à tarefa número 3 e cruzando com a categoria presente, pretendia-se que os alunos planeassem e realizassem uma entrevista. A entrevista é uma forma de produção oral, onde os alunos necessitaram de previamente a planearem e organizarem minuciosamente, tal como podemos observar na figura:

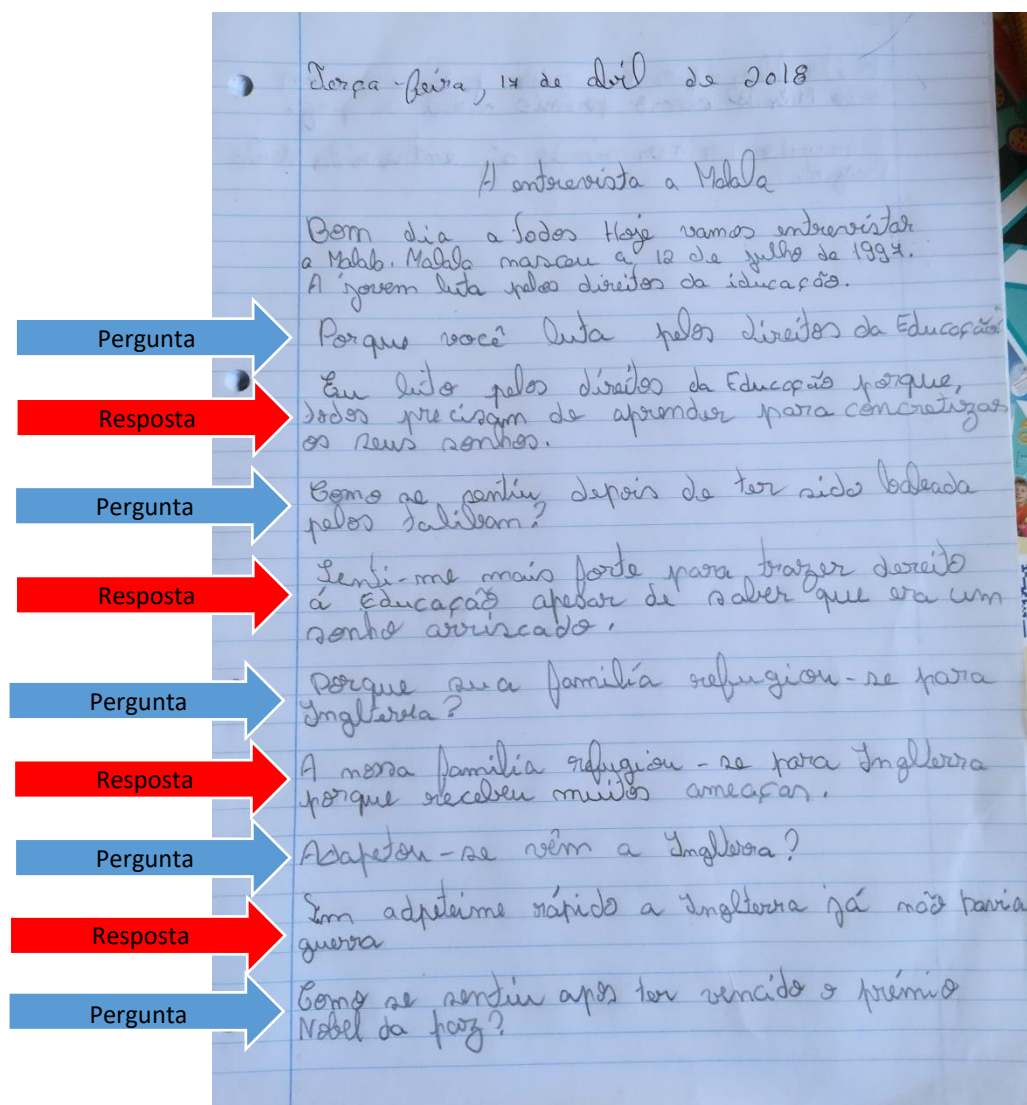


Figura 11 – Exemplo de uma entrevista

A maioria da turma utilizou esta forma de planificar, dando sempre a pergunta e a resposta. Porém, dois grupos optaram por fazer como se fosse um guião, para, assim, aquando da apresentação, se tornasse mais fácil saber quando a sua vez para falarem.

Ao analisar os vídeos desta produção oral, denota-se que 10 alunos estavam mais à vontade na apresentação, do que, por exemplo, nas atividades anteriores, recorrendo menos vezes ao caderno.

Segundo Mello et al. (2017), a simulação de programas que aparecem na televisão como é o caso da entrevista, é uma forma de dar sentido ao texto, trabalhando ainda a entoação, os gestos, entre outros. Para além disso, os alunos estão em contante diálogo e, assim, produzem também diferentes discursos.

#### Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?

No que diz respeito à tarefa 4, os alunos tiveram que realizar uma carta e, no final, apresentá-la oralmente à restante turma. Mais uma vez, os alunos foram expostos à produção de uma exposição oral. Este trabalho foi novamente elaborado em grupos, desta vez de dois elementos. Para além da apresentação da carta, os alunos tiveram que realizar um pequeno apelo, imaginando que eram uma criança síria.

Para realizarem esta atividade era necessário ter conhecimento da estrutura da carta, para que fossem os alunos a chegar a essa estrutura, a PE realizou um diálogo.

**PE:** Vocês sabem que estrutura tem uma carta?

**Aluna 1:** Sim professora, para escrevermos uma carta precisamos de dizer a data e local em que nos encontramos.

**Aluno 2:** Tem também que ter uma despedida e a assinatura.

**PE:** E no início da carta?

**Aluno 3:** Temos a saudação e só depois é que vem o corpo da carta.

Neste momento, os alunos mostraram ter conhecimento de como planificar uma carta que seria, posteriormente, apresentada à turma, nos cadernos dos alunos notamos que todos os grupos utilizaram a estrutura corretamente. É importante que os alunos planifiquem as suas apresentações orais, pois segundo o que consta no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), “O trabalho sobre a

compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, (...) na expressão do que querem dizer” (p.7).

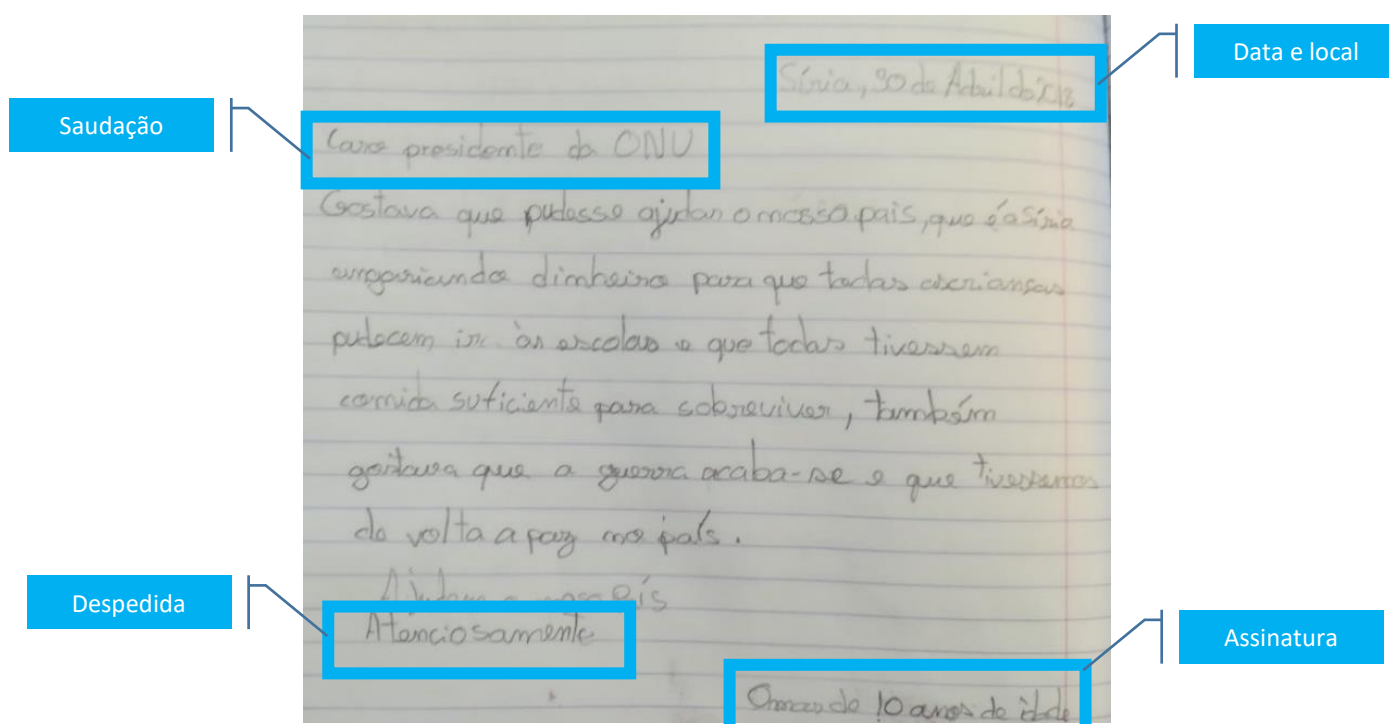


Figura 12 – Carta escrita por um grupo

Os resultados finais dos vídeos mostram que a apresentação da carta é uma atividade restrita, pois os alunos apenas tiveram que ler a sua carta. Porém, notamos que os alunos se mostraram menos presos ao papel. No que toca à divisão da apresentação, todos os grupos optaram por um elemento apresentar a carta e o outro apresentar o apelo, concluindo que todos os elementos se envolveram na apresentação oral, com mais tranquilidade e menos nervosismo.

#### Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial

Na tarefa número 5, os alunos tiveram que, individualmente, planear e apresentar uma exposição oral de 1/2 minutos. Para tal, a PE forneceu novamente um documento orientador, onde os alunos tinham que responder a algumas questões, tal como se pode observar na Figura 13.

Documento orientador	
Onde é a Síria?	A Síria é no continente Asiático
O que se tem passado na Síria?	Na Síria tem se passado muita guerra.
Como tiveram conhecimento desse problema?	Nós tivemos conhecimento desse problema não só por televisão mas sim também por aula.
O que podem fazer para reduzir o problema?	Para parar com a guerra as pessoas deviam dar-se bem e conversar.
Que outro problema no mundo te preocupa mais?	O problema que me preocupa é não terem cuidado com o ambiente.

Figura 13 – Documento orientador sobre a Síria

A presente figura tem a estrutura que os alunos utilizaram para planejar, desta forma, os alunos tiveram uma planificação mais orientada. Podemos então concluir, baseando-nos na linha de pensamento de Ferraz (2007), que qualquer que seja a atividade oral a ser desenvolvida, precisa de tempo de preparação e orientação.

Ao analisar os vídeos, constatamos que 4 alunos conseguiram desenvolver um discurso fluido e coerente sem recorrer ao papel, os restantes elementos recorreram sempre ao papel e, para além disso, necessitaram de recorrer ao papel para lerem as perguntas e dar as suas respostas, ao invés de fazerem um discurso mais fluido.

#### Tarefa 6 – Noticiando problemas globais

Por fim, na tarefa 6, pretendia-se que os alunos realizassem um pequeno trecho de um telejornal. Mais uma vez os alunos tiveram que conhecer bem a estrutura da notícia para, assim, planificarem a apresentação oral. Para tal, todos os grupos, inicialmente escreverem uma notícia e só posteriormente é que passaram à organização do trecho. Ao analisar os dados, podemos constatar que todos os grupos conseguiram planificar a sua apresentação oral.

No que toca à forma como os alunos apresentaram, denotamos, novamente, uma pequena evolução no início das apresentações, aquando da apresentação do jornal. Como a apresentação requeria algum texto, no desenvolver da apresentação,

todos os alunos acabavam por recorrer ao papel, mas apenas como forma de orientação, o que foi uma evolução bastante positiva.

De formal geral, e depois de analisar o conteúdo de cada tarefa, podemos concluir que todas estas atividades passaram por diferentes fases, a discussão, planificação, organização e, só no final é que foi feita a apresentação oral. Este processo que antevê a apresentação oral é fulcral para os alunos terem a sua apresentação organizada, pensada e estruturada, seguindo o pensamento de Bronzato (2009), “Pedir aos alunos que dêem sua opinião sobre dado assunto de forma assistemática, sem planeamento, sem objetivo e sem reflexão anterior, não tira os alunos de onde eles estão, não o faz avançar” (p.104). Para além disso, no que toca à apresentação oral, ao longo das tarefas, constatamos que houve uma evolução por parte de alguns alunos que nas últimas apresentações orais não recorriam ao papel.

#### **Categoria B - Interação discursiva, sendo capaz de mobilizar vocabulário específico de ED/ECG**

O objetivo desta categoria é perceber se os alunos, aquando das suas interações discursivas e apresentações, mobilizavam vocabulário específico da ED/ECG, ou seja, se os alunos utilizavam palavras das temáticas da ED/ECG mencionadas em cada tarefa. Nesta categoria foram analisados os vídeos, mas também foram analisados os documentos produzidos pelos alunos, pois eram um guião das apresentações orais e onde é mais facilmente perceptível a utilização de vocabulário específico da ED/EDG. Esta categoria está patente em todas as atividades, menos a tarefa 7, visto que, como se trata de uma dramatização, não é possível mostrar que o aluno adquiriu e mobilizou conhecimentos da ED/ECG, apesar de a história remeter para uma temática da ED/ECG.

##### Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais

Na primeira tarefa, o seu principal objetivo era perceber se os alunos tinham adquirido e aplicado vocabulário, através da apresentação do seu argumento. Nesta tarefa, a história transmitia uma mensagem sobre a diferença, neste caso mais

especificamente os diferentes tipos de família, mostrando que não há um estereótipo para uma família perfeita. Uma família perfeita é aquela onde há amor, podendo ser uma família tradicional, uma família onde há dois pais, ou onde ainda há uma mãe, ou onde os pais estão separados. Em geral, toda a turma conseguiu captar a mensagem transmitida pela história, percebendo que há diferenças na sociedade e que, acima de tudo, é necessário respeitar e não excluir. Em diálogo, a PE tentou integrar mais vocabulário, pedindo aos alunos que dissessem que outros tipos de diferenças podemos observar na sociedade. Os alunos responderam que podíamos encontrar a nível físico como, por exemplo, a cor dos olhos, a estrutura física (baixo ou alto, magro ou gordo), a nível de cultura, reconhecendo que existem diferentes culturas pelo mundo e que também temos etnias distintas e específicas.

**Aluno 1:** Há meninos que têm a cor de pele diferente.

**Aluno 2:** Pois é, professora, a A tem a pele mais clara que eu. Eu sou mais morena que ela.

**Aluno 1:** E existem pessoas que têm a pele mais escura que nós, mas não é por isso que são diferentes nós.

**PE:** Exatamente, e que mais diferenças podemos observar?

**Aluno 3:** Há pessoas que têm problemas de saúde, que têm de andar de cadeira de rodas.

**PE:** E acham que essas pessoas devem ser discriminadas por causa disso?

**Todos:** Não.

**Aluno 4:** Também há diferenças de dinheiro, há pessoas mais ricas e outras mais pobres.

**Aluno 1:** Sim, como também há países mais ricos e países mais pobres.

Aqui, observamos que os alunos foram capazes de identificar mais diferenças, como o tom da pele, problemas de saúde e diferentes níveis económicos. Concluindo eles próprios, sem a PE referir o assunto, que não deveriam ter excluída a colega. Neste momento, a PE aproveitou para falar um pouco do que é o bullying, salientando, ainda, que não devemos excluir os outros, pois um dia podem ser eles os excluídos. Segundo Perrenoud (2005), é nestas primeiras fases que surgem situações que permitem trabalhar a ED/ECG, e é na escola que devem ser trabalhadas e resolvidas, para que, futuramente, os alunos consigam lidar com estas problemáticas.

Ainda nesta atividade, os alunos tinham que pensar num argumento que provasse que devemos respeitar a diferença. Aquando da apresentação do seu



argumento, os alunos mostraram que retiveram vocabulário específico relativamente ao tema trabalhado da ED/ECG, como podemos observar nos exemplos abaixo:

**Aluno 1:** Cada um tem a sua opinião, porque se um fosse para a prisão íamos todos.

**Aluno 2:** Devemos ser diferentes, porque se uns não souberem algo e outros souberem, podem-se ajudar uns aos outros.

**Aluno 3:** As diferenças são boas, porque assim as pessoas de outros países podem ajudar e ensinar a sua língua e a sua cultura.

**Aluno 4:** Devemos respeitar as diferentes qualidades, porque um dia podem também gozar connosco.

De modo geral, ao analisarmos o vocabulário utilizado, das apresentações orais, todos os alunos concluíram que não podemos ser todos iguais e que é com a diferença do outro que aprendemos coisas novas, pois estão em constante aprendizagem uns com os outros. Alguns alunos vão mais além, argumentando que devemos sempre respeitar o outro, mobilizando vocabulário como “cultura” e “respeitar”. No quadro que se segue, temos presente uma síntese do vocabulário utilizado pelos alunos ao longo das conversas e das apresentações orais.

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais	Diferente; Diferença; Cultura; Respeitar; Iguais; Ensinar; Opinião; Ajudar.

Quadro 12 – Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 1

### Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar

Nesta tarefa, novamente a partir da leitura de uma história, a PE fez um diálogo acerca do que provoca o mal-estar e o que podemos fazer para promover o bem-estar na sociedade, especificando mais tarde para a escola e para o seio familiar.

**PE:** O que pode provocar o mal-estar na sociedade?

**Aluno 1:** Por exemplo se alguém roubar. Isso vai provocar mal-estar à pessoa que foi roubada.

**Aluno 2:** Tal como aconteceu na história que lemos.

**Aluno 3:** Também se excluirmos um colega estamos a criar má disposição.

**Aluna 2:** É como as lutas que às vezes há no recreio, também não provocam o bem-estar

Como podemos observar na conversa acima, quando questionados sobre o que que provoca mal-estar na sociedade, um aluno deu o exemplo do roubo, indo ao encontro do que aconteceu na história, outro aluno falou de excluir os colegas, remetendo para o que se tinha falado na tarefa anterior. A conversa desenvolveu-se para as lutas no recreio, indo ao encontro do que provoca o mal-estar na escola. Posteriormente, a PE focou a conversa na família, pois nenhum deles tinha mencionado. Os alunos reponderam que as discussões, a falta de diálogo, e o uso de tecnologias nas horas de diálogos entre a família provocam o mal-estar. Quando questionados do que poderíamos fazer para permitir o bem-estar, os alunos disseram que deveriam acabar com as discussões e ajudar os pais nas tarefas de casa. Nesta primeira fase, os alunos adquiriram duas novas palavras, o bem-estar e mal-estar. Posteriormente, os alunos tiveram que, através do documento orientador, responder a alguns parâmetros, para que posteriormente, realizassem a apresentação oral. Abaixo podemos observar excertos das apresentações de dois grupos.

**Grupo 1:** O bem-estar é darmos carinho e atenção a todos os nossos familiares. O que pode provocar o mal-estar em casa são as discussões, os desentendimentos, não partilhar, divórcios, agressões e insultos. Para acabar com estas situações é preciso aceitar as diferentes opiniões, conversar uns com ou outros, haver amor e carinho.

**Grupo 2:** O bem-estar na escola é estar alegre, bem-disposto e tranquilo. O que pode provocar o mal-estar é quando os colegas batem nos amigos, gozam com outros, excluem das brincadeiras e humilham os outros. Para que isso não aconteça temos que brincar com todos, não humilhar os colegas e se alguém nos bater ou gozar connosco devemos falar com os funcionários ou professores.

Os resultados das apresentações demonstraram que os diferentes grupos utilizaram corretamente o vocabulário específico da ED/ECG, empregando algumas palavras como: excluir, humilhar, violência, respeito, ajudar, entre outras presentes no Quadro 13. Para além disso, denota-se ainda que colocaram corretamente o vocabulário tendo em conta os parâmetros, ou seja, quando lhes pedido para falar de bem-estar colocaram o vocabulário com ele realizando, o mesmo aconteceu com o mal-estar. Mais uma vez, denota-se a importância das aprendizagens relativas à ED/ECG na oralidade, mostrando que a linguagem oral é uma porta que se abre para formar cidadãos preocupados e participativas, tal como Leal (2009) defende, “O paradigma comunicativo

assume o potencial democrático e emancipatório da aprendizagem da língua (na perspectiva de Steve ten Brinke) e a sua relevância na promoção de uma cidadania consciente e participativa” (p.2970).

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
<b>Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar</b>	Excluir; Humilhar; Tranquilo; Respeito; Bem-estar; Mal-estar; Violência; Harmonia; Discussão; Dialogar; Ajudar; Desentendimentos; Excluir; Agressões.

**Quadro 13** - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 2

### Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direito

No que toca à tarefa 3, a PE apresentou à turma através de um vídeo e também de um texto, a vida de Malala. Esta jovem lutou pelo direito à educação, direito este negado na sua terra por ser mulher, porém, não foi uma luta fácil, pois sofreu um atentado, que a deixou em perigo de vida, tendo que, mais tarde, se retirar do seu país. Mesmo assim, esta jovem continuou a lutar pelos seus direitos e sonhos. Com esta história, os alunos ficaram bastante sensibilizados, não percebendo a razão pela qual, em certos países, as crianças não têm os mesmos direitos que elas, mas, também, pelo nível de violência que existe nesses países, onde não deixam as pessoas darem as suas opiniões.

Nesta atividade, pretendia-se que os alunos adquirissem vocabulário, como, por exemplo: violência, paz, direitos humanos, educação. Na apresentação das entrevistas, os alunos mobilizaram o seguinte vocabulário:

#### **Grupo 1:**

**Aluno 1** - Luta pelos direitos da educação? Porquê?

**Aluno 2** - Eu luto pelos direitos da educação porque todos precisam de aprender para concretizarem os seus sonhos.

**Aluno 1:** Porque fugiu do seu país?

**Aluno 2:** Porque estávamos sob ameaças. Eu e os meus pais já estávamos fartos de ameaças, fomos à procura de um país onde houvesse liberdade e, acima de tudo, paz. Assim, com tranquilidade, trabalhei nesta causa, a luta pelos direitos humanos.

**Grupo 2:**

**Aluno 1** – Malala, acha que todos têm direito à educação?

**Aluno 2** – Todas as crianças devem ir à escola, pois todas tem direito à educação, é considerado um dos direitos humanos, como costumam dizer “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta. A educação é a solução. Educação primeiro.”

Nestas transcrições de alguns excertos das entrevistas, concluímos que os alunos utilizaram o vocabulário acima mencionado, como podemos observar nas palavras sublinhadas. Está claro, ainda, que compreenderam a mensagem transmitida com esta história e que, seguindo a linha de pensamento de Cardoso et al. (2016), é importante trabalhar estas mensagens ligadas à ED/ECG. Em síntese, podemos observar o vocabulário utilizado no Quadro 14.

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
<b>Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos</b>	Direito à educação; Lutar; Sonhos; Paz; Guerra; Aprender; Perseguidos; Ensino; Liberdade; Educação; Ameaça; Direitos humanos.

**Quadro 14-** Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 3

**Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?**

Nesta tarefa, foram aprendidos novos vocábulos relacionados com a insegurança e a violência sentida em alguns países. A PE começou por apurar se os alunos tinham conhecimento do que se passa na Síria, alguns alunos responderam que estava em guerra e que havia muitas bombas. Posteriormente, a PE explicou mais especificamente o que se estava a passar na Síria. Aliás, para que os alunos percebessem melhor, foi mostrada uma carta de um menino americano que queria acolher um refugiado, entrando aqui uma palavra nova, “refugiados”. Depois de mostrar imagens do menino refugiado, após ter sofrido um bombardeamento em sua casa e de ter perdido toda a família, a PE mostrou vários vídeos de uma menina refugiada que mostrou como era a vida de uma criança síria. Os alunos realizaram e apresentaram uma carta como sendo meninos sírios.

**Grupo 1:**

Nós, Sírios, gostaríamos que nos ajudasse a levar-nos para um país longe da guerra, porque nós não temos condições para tal. Com os constantes bombardeamentos, nós perdemos dinheiro, paz e bens materiais. Ajude-nos a viver melhor.

Ao analisar estas palavras ditas por um aluno na apresentação da carta, constatamos que os alunos utilizaram novamente vocabulário aprendido em sala de aula, como por exemplo: guerra, paz e segurança. Para além disso, ainda lhes foi pedido que fizessem um apelo. Neste apelo, também é visível a utilização de vocabulário ligado à ED/ECG:

**Grupo 1:** Por favor, parem com as bombas!

**Grupo 2:** Parem com os bombardeamentos.

**Grupo 3:** Parem com as guerras para nossa segurança.

**Grupo 4:** A cada minuto é menos uma vida.

Com os resultados constatamos que é importante que os alunos tenham contacto com este tipo de vocabulário. Segundo Martins (2017), cabe à escola “o dever de dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar” (p.8). Concluímos ainda que a turma apreendeu corretamente o vocabulário, mostrando isso quando o aplica, como podemos observar no quadro abaixo.

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
<b>Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?</b>	Sobreviver; Guerra; Paz; Ajuda; Segurança; Dignidade; Bombas; Bombardeamentos; Refugiar.

Quadro 15 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 4

**Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial**

Os alunos voltaram a ouvir as palavras paz e guerra, na banda desenhada que a PE mostrou à turma. Na apresentação, os alunos utilizaram vocabulário específico da ED/ECG e adequado ao tema trabalhado, utilizando as palavras guerra, ataques,

refugiados, segurança, mas também introduzindo outras palavras relacionadas com outros temas já falados ou mesmo não falados, como o bullying, a poluição, a pobreza.

Na questão, presente no documento, onde os alunos tinham que mencionar mais problemas mundiais que os preocupavam, foram diversos os exemplos e o vocabulário utilizado. Uma grande parte da turma mencionou que o problema que a preocupava mais era a poluição. As restantes dividiram-se um pouco, mencionado como problemas preocupantes a morte de muitas crianças, os bombardamentos e guerras noutros países, a ditadura nos países como a China, a Venezuela, a Coreia do Norte e Cuba, a fome, a pobreza e, por fim, o bullying. Podemos observar no quadro síntese todo o vocabulário utilizado.

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
<b>Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial</b>	Guerra; Ataques; Refugiados; Bombardamentos; Segurança; Fome; Pobreza; Poluição; Paz; Bullying.

Quadro 16 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 5

### Tarefa 6 – Noticiando problemas globais

Esta atividade englobava um conjunto de vocabulário diversificado, devido ao facto de abranger vários temas trabalhados. Esta atividade é o culminar das anteriores, por isso é que abrange várias temáticas, o que torna o leque de vocabulário mais abrangente. Os alunos, nesta atividade, realizaram um trecho de um telejornal, onde tiveram que apresentar uma notícia, elaborada por eles, e uma pequena entrevista relacionada com a mesma. Abaixo podemos observar um trecho da exposição oral de um dos grupos.

**Aluna 1:** No Paquistão as meninas não têm direito à educação. Os Talibãs não permitem que as meninas se oponham. Certo dia, Malala ia para escola e foi atingida na cabeça com uma bala atirada pelos Talibãs. Foi levada para o hospital Rainha Isabel e tornou-se ainda mais forte para defender a educação. Desde esse dia, conseguiu criar uma escola com o seu pai e salvar 60 milhões de raparigas que não tinham direito à educação.

Com esta tarefa, e ao analisarmos estas apresentações orais, podemos considerar que, em geral, os alunos utilizaram corretamente o vocabulário. Esta atividade abrangeu diversas temáticas, o que mostrou uma diversidade de palavras relacionadas com a ED/ECG, como: excluir, direito à educação, bombardeamento e pobreza. Podemos observar no Quadro 17 a sistematização utilizada ao longo de toda a tarefa por parte dos alunos, concluindo que estes utilizam vocabulário da ED/ECG.

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
Tarefa 6 – Noticiando problemas globais	Excluir; Direito à educação; Defender; Insultar; Desrespeitar; Bombardeamento; Pobreza; Desenvolvimento.

Quadro 17 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 6

### Tarefa 8 – Debater problemas globais

Esta tarefa foi o culminar de dois temas bastantes abordados em sala de aula, os alunos tiveram que realizar um debate, onde foram abordadas duas temáticas, uma ligada à guerra na Síria e outra ligada ao direito à educação.

**Debate:** direito à educação

**Aluno 1:** As crianças têm direito à educação, porque a educação não é só aprender a ler e a escrever, mas também contribui como sendo a base do desenvolvimento pessoal. As pessoas têm de ter uma educação básica que permita se desenvolver, para depois viver em sociedade.

**Aluno 2:** Discordo, as crianças não têm direito à educação, principalmente as raparigas, porque elas devem ficar em casa a cozinhar e costurar.

Ao analisar os debates e estes pequenos excertos utilizados, podemos concluir que ambos os grupos sabem utilizar corretamente o vocabulário, usando as palavras, como, por exemplo: direito à educação, desenvolvimento, discriminação, segurança e bombardeamento, tal como podemos observar no quadro.

Tarefas	Vocabulário específico da ED/ECG
<b>Tarefa 8 – Debater problemas globais</b>	Direito à educação; Desenvolvimento; Educação; Sociedade; Discriminação; Raça; Cor; Religião; Língua; Guerra; Segurança; Bombardeamento.

Quadro 18 - Vocabulário específico da ED/ECG da tarefa 8

Ao analisarmos os resultados obtidos com todas as tarefas, conseguimos concluir que os alunos apreenderam bastante vocabulário sobre a ED/ECG, mostrando que, segundo Lopes (2017), as temáticas da ED/ECG buscam a sensibilização e a consciencialização para os problemas mundiais.

### **Categoria C - Interação discursiva, sendo capaz de aplicar conhecimentos específicos de ED/ECG**

Na presente categoria, pretendíamos perceber se os alunos, através das diferentes formas de exposições e discursos que realizaram no decorrer das tarefas, conseguem aplicar conhecimentos específicos das ED/ECG, ou seja, se os alunos nas produções orais são capazes de demonstrar conhecimento acerca dos conteúdos da ED/ECG. Para tal foi necessário, inicialmente, realizar um levantamento de todos os conteúdos trabalhados ao longo da fase B. Ao longo do plano de intervenção, foram trabalhos conteúdos como: a Justiça Social, a Cidadania Global, a Pobreza e Desigualdade e, por fim, a Paz. Esta categoria inclui todas as tarefas realizadas, exceto a tarefa 7, que tal como foi referido na categoria anterior, não conseguimos observar com esta atividade se os alunos adquiriram e aplicaram conhecimentos da ED/ECG, sendo esta a dramatização de guião já convencionado.

#### Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais

Ao longo desta tarefa, foi tratado o tema da Justiça Social. Este foi um ponto inicialmente trabalhado devido ao facto de ter ocorrido uma situação de bullying dentro da turma participante. No decorrer do diálogo, os alunos mostraram conhecimento relativamente às diferenças quer a nível, físico, social, económico, religioso e cultural, sendo eles próprios a mencionarem quais os tipos de diferenças. Nesta atividade, tentei



sempre apelar para o sentido humano dos alunos, levando-os a compreender que não devemos excluir os colegas ou outras pessoas da sociedade, independentemente das suas diferenças. Ainda no diálogo, os alunos deram exemplos de situações que demonstram a inclusão, dizendo:

**Aluno 1:** Se um amigo está numa cadeira de rodas não o podemos excluir porque não pode jogar futebol ou fazer outras brincadeiras como nós.

**PE:** Então o que farias nessa situação?

**Aluno 1:** Arranjávamos jogos que ele pudesse jogar, assim, ele estava incluído nas nossas brincadeiras e não sofria de bullying e exclusão.

Nas apresentações orais, os alunos, em geral, conseguiram aplicar os conhecimentos relatados aos longo do diálogo, apesar de estes conhecimentos não serem específicos, mas são uma forma de alertar para a discriminação que, por vezes, as crianças fazem umas com as outras, pois, segundo o Cardoso et al. (2016), a educação contribui para alertar para os problemas do mundo e criar cidadãos solidários e responsáveis. No Quadro 19, está presente uma sistematização do tema trabalhado e do conteúdo que mobilizaram nesta tarefa, tendo em conta o Referencial da ED (2016).

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Justiça social	<p>Construção da justiça social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades.</li> </ul>

Quadro 19 – Conteúdos mobilizados na tarefa 1

### Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar

No que toca à tarefa número 2, o conteúdo presente foi a Cidadania Global. Nesta tarefa, em termos de conteúdos, pretendia-se que os alunos conseguissem distinguir o que é o bem-estar e o mal-estar, mas também que percebessem como ambas as situações se provocam e que percebessem que todos temos um papel fundamental na promoção do bem-estar.

Na tarefa, foi feito um diálogo entre a PE e os alunos. No decorrer do diálogo, os alunos referiram que as pessoas são responsáveis ao provocar o bem-estar, mas também, o mal-estar, referindo que cada um deles também contribui para isso. Os alunos foram capazes de dar exemplos de conflitos entre eles no recreio e como conseguiram voltar a ter bem-estar depois do conflito. Para além disso, concluíram que as pessoas à volta também podem ajudar, o que foi o caso do conflito deles. Os alunos contaram à PE que estavam a jogar futebol no intervalo e surgiu um conflito entre eles, o que provocou o mal-estar, sendo uma funcionária a apaziguar os ânimos.

**Grupo 1:** O bem-estar é o respeito e não excluir pessoas. As situações que podem acontecer na escola para não haver bem-estar é a violência, como por exemplo, empurrões e pontapés. Para estas situações não acontecerem, podemos evitar insultos e avisar adultos.

**Grupo 2:** O bem-estar é estar em harmonia com a família. O mal-estar pode acontecer por causa dos divórcios, das discussões, da falta de diálogo, de birras feitas pelos filhos, falta de respeito e falta de carinho, pois se não houver amor, a família não é feliz. Para que isto não aconteça devem respeitar, acariciar, agradecer, dialogar e ajudar os nossos pais e restante família.

Nestes dois excertos apresentados pelos alunos, podemos observar que estes conseguiram adquirir e transmitir os conceitos aprendidos em sala de aula, conseguindo distinguir o que é o bem-estar e o que é o mal-estar, dando alguns exemplos. Para além disso, demonstraram entender que podemos desempenhar diferentes funções e atitudes que promovem o bem-estar, quer na escola quer no seio familiar. É fundamental o papel da escola na promoção destes valores, pois, segundo Souza e Mota (2007), “O espaço da sala de aula caracteriza-se pela instauração ou não da possibilidade de transformar-se num lugar onde se desenvolva o conhecimento e a integração cultural” (p.508).

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Cidadania Global	Participação e correspondência <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o papel de vários tipos de atores na assunção de diferentes formas de participação e de</li> </ul>

	corresponsabilidade na construção da cidadania global
--	---

Quadro 20 - Conteúdos mobilizados na tarefa 2

### Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos

A presente tarefa inclui conteúdos ligados à Pobreza e Desigualdades, mas, também, à Paz. Ao apresentar a história de Malala, os alunos mostraram algum espanto, pois não entendiam como era possível alguém privar uma criança de ir à escola, sendo que no país em que nós vivemos todas as pessoas vão à escola. Neste momento, os alunos tiveram conhecimento de que nem todos os países têm a mesma liberdade que em Portugal, que existem países onde as pessoas não crescem de forma saudável e não têm direito a dar a sua opinião, pois caso o fizessem, eram reprimidas com violência, trazendo instabilidade e insegurança para algumas comunidades, como foi o caso de Malala.

Os alunos, quer em diálogo como na apresentação das entrevistas, mostraram entender que nem todas as crianças têm os mesmos direitos, compreendendo que o caso de Malala é um caso concreto de negação dos direitos humanos a uma jovem adolescente, tal como podemos ver neste excerto da apresentação oral de um grupo.

**Aluno 1:** Luta pelo direito das crianças mesmo sabendo que podia morrer?

**Aluno 2:** Sim, porque aprender é a primeira arma!

**Aluno 1:** É verdade que a frase “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta” tornou-se quase um hino da paz?

**Aluno 2:** Sim, é verdade.

**Aluno 1:** Malala ajudou quantas raparigas que não podiam ir à escola?

**Aluno 2:** Eu ajudei 60 milhões de raparigas.

Neste excerto transcrito de uma entrevista realizada por um grupo, é visível que os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos sobre a história da Malala, compreendendo, segundo Cardoso et al. (2016), que as “desigualdades entre pessoas, famílias, comunidades e nações e que tem tendência a reproduzir-se se as condições de contexto não se alterarem” (p.12).

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Pobreza e Desigualdades	<p>Luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social.</li> </ul>
Paz	<p>Situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.</li> </ul>

Quadro 21 - Conteúdos mobilizados na tarefa 3

#### Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?

Nesta tarefa, foi trabalhado o seguinte conteúdo: a Paz. Nela foram introduzidos novos conceitos ligados à guerra e à situação dos refugiados. Em diálogo, os alunos mostraram que sabiam o que era uma guerra e as consequências que esta tem numa sociedade, mostraram, ainda, ter algum conhecimento sobre o que são os refugiados, dizendo um aluno que os refugiados eram pessoas que tinham de fugir do seu país, porque este estava em guerra. A PE aproveitou para reforçar que as pessoas saem dos seus países, porque vão à procura de paz, de melhores condições, de trabalho, de saúde, de tudo aquilo que a guerra lhes tirou. De seguida, surge um excerto da carta de um grupo.

**Aluno 1:** Gostava que pudesse ajudar o nosso país, que é a Síria, angariando dinheiro para que todas as crianças possam ir às escolas e que houvesse mais comida, para assim sobrevivermos. Também gostava que a guerra acabasse e que tivéssemos de volta a paz no nosso país.

Com este exemplo, os alunos mostraram conseguir aplicar conhecimentos relativos a este tema. Os alunos, nesta tarefa, aplicaram os conhecimentos na realização

da carta que seria apresentada, pois mostraram que tomaram consciência dos efeitos negativos que a guerra pode ter.

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Paz	<p>Situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.</li> </ul>

Quadro 22- Conteúdos mobilizados na tarefa 4

### Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial

No que toca à tarefa 5, esta abordou apenas o tema da Paz. Esta atividade foi realizada para que os alunos fizessem uma síntese do tema trabalhado na tarefa anterior. Os alunos foram questionados, através de um documento orientador, acerca do conhecimento sobre a Síria e outras problemáticas mundiais. No final de responder às perguntas do documento, os alunos tiveram que preparar uma apresentação oral. Os seguintes trechos foram ditos pelos alunos ao longo das apresentações, demonstrando que retiveram os conhecimentos.

**Aluno 1:** Na Síria tem havido muitas guerras e ataques aéreos, porque o povo entrou em conflito com o presidente.

**Aluno 2:** Na Síria tem acontecido muitos bombardeamentos. Para acabar com a guerra, podíamos fazer acordos ou inventar leis para reduzir o problema.

**Aluno 3:** Na Síria havia passado guerra. Temos que encontrar a paz para reduzir o problema.

**Aluno 4:** Para reduzir o problema podemos oferecer comida e roupa. E também podemos acolher refugiados em nossa casa.

Nestes trechos, podemos verificar que os alunos compreendem situações de guerra e a ausência de paz. Um exemplo disso, é a forma como os alunos referidos explicaram como começou a guerra, não se limitando, como a maioria dos colegas fizeram, a dizer apenas que na Síria existe guerra. Na fundamentação à questão de outros problemas, os alunos mostraram ter conhecimento de outras problemáticas

mundiais. Com estes resultados, podemos concluir que, em geral, a turma, na apresentação oral, aplicou vários conteúdos específicos da ED/ECG.

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Paz	<p>Situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.</li> </ul>

Quadro 23 - Conteúdos mobilizados na tarefa 5

### Tarefa 6 – Noticiando problemas globais

A tarefa 6 – Noticiando problemas globais é a única tarefa que aborda todas as temáticas/conteúdos da ED/ECG, mencionadas nesta investigação, sendo elas: Justiça Social, Cidadania Global, Pobreza e Desigualdades e a Paz. Esta atividade abarca todas as temáticas pelo facto de os alunos terem que escolher temas diversificados para a elaboração da notícia, desta forma também conseguimos perceber se os alunos têm adquirido os conceitos abordados.

Os alunos mostraram, na realização do guião do trecho jornalístico, articular de forma organizada e coerente os conhecimentos aprendidos em tarefas anteriores, como podemos ver nos seguintes excertos das apresentações:

**Grupo 1:** Há 385 milhões de crianças a viver na pobreza em África. Uma família estava a viver na pobreza, no ano de 2018 em África. Os africanos vivem na pobreza, pois são países em desenvolvimento.

**Grupo 2:** Dia 7 de maio de 2018, uma menina de 7 anos foi agredida por um rapaz de 10 anos que lhe atirou uma pedra à cabeça. Quando voltou do hospital, excluíram-na de um jogo por esta ser de raça negra.

**Grupo 3:** No dia 15 de maio de 2018, aconteceu um bombardeamento numa escola.

Com estes pequenos excertos, podemos observar que todos os alunos articulam todas as temáticas da ED/ECG. Com isto, os alunos mostraram compreender o que é a justiça social, reconhecem o papel que cada um pode ter ao gerar o bem-estar ou mal-

estar Cardoso et al. (2016), reconhecem que, para além de haver países onde não há paz, também há países que vivem na pobreza.

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Justiça Social	<p>Construção da justiça social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades.</li> </ul>
Cidadania Global	<p>Participação e correspondência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o papel de vários tipos de atores na assunção de diferentes formas de participação e de corresponsabilidade na construção da cidadania global</li> </ul>
Pobreza e Desigualdades	<p>Luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social.</li> </ul>
Paz	<p>Situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.</li> </ul>

Quadro 24 - Conteúdos mobilizados na tarefa 6

### Tarefa 8 – Debater problemas globais

Esta última tarefa engloba apenas duas temáticas da ED/ECG: a Pobreza e Desigualdades e a Paz, e consiste na realização de um debate. Para tal, a turma foi dividida em dois grupos, um grupo ficou com o tema “a guerra na Síria” e o outro grupo com o tema “direito à educação das crianças”. Os alunos, nesta atividade, conseguiram

aplicar os conhecimentos da ED/ECG, pois, para a construção dos argumentos, era necessário ter conhecimentos sobre os temas.

**Debate 1:** As crianças devem ser tratadas sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração, seja ela de raça, gênero, língua ou religião, porque na declaração dos direitos das crianças, a criança tem direito a receber educação, gratuita e obrigatória, pelo menos nas etapas elementares. É necessário que cada criança tenha pelo menos o primeiro ciclo, pois a educação é o único caminho que alguns países podem tomar para obter progressos.

**Debate 2:** Eu acho que devemos voltar a construir casas destruídas, para, assim, reconstruir as vidas. A ONU estimou que a guerra já provocou a morte de 400 000 pessoas. Sabemos que há muitas pessoas a saírem da Síria e irem para outros países, os refugiados. Se a guerra acabasse, as pessoas paravam de sair do país.

Ambos os trechos transcritos, foram relatos ditos pelos alunos ao longo dos debates, aqui podemos apurar que os alunos mobilizam conhecimentos acerca da paz, e dando explicações sobre o que está a causar a guerra e as desigualdades na sociedade, aclamando que o direito à educação é um direito da criança.

Tema do Referencial de ED	Conteúdo mobilizado
Pobreza e Desigualdades	<p>Luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social.</li> </ul>
Paz	<p>Situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.</li> </ul>

Quadro 25 - Conteúdos mobilizados na tarefa 8

De forma geral, consideramos que os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos de ED/ECG aprendidos em sala de aula aquando da realização das



tarefas orais. Consideramos ainda que os alunos são capazes de transmitir estas mensagens de sensibilização.

De salientar que o trabalho realizado não permite aos alunos, por exemplo, definir o conceito de justiça social ou enumerar todos os direitos e os deveres do ser humano. Pelo contrário, foi feita uma abordagem mais ligada à sensibilização, para, assim, aclamar o sentido solidário e participativo como bons cidadãos. Segundo IPAD (2009), uma das dimensões gerais da ED/ECG é a sensibilização, “partilhando informação e reflexões com as pessoas, questionando as situações vividas e conhecidas, fazendo crescer a vontade de mudar o que é injusto” (p.18). Através das suas produções orais, demonstraram ser capazes de aplicar e sensibilizar os conteúdos específicos da ED/ECG.

No quadro que se segue, é realizada uma síntese de todos os temas/conteúdos específicos trabalhados ao longo das diferentes tarefas. O Quadro 26 mostra que as temáticas foram sempre trabalhadas de forma conjunta, tendo sempre um fio condutor que as ligasse.

Tarefas	Conteúdos específicos da ED/ECG			
Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais	Justiça Social			
Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar		Cidadania Global		
Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos			Pobreza e Desigualdades	Paz
Tarefa 4 – E se eu estivesse no papel deles?				Paz
Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial				Paz
Tarefa 6 – Noticiando problemas globais	Justiça Social	Cidadania Global	Pobreza e Desigualdades	Paz
Tarefa 8 – Debater problemas globais			Pobreza e Desigualdades	Paz

Quadro 26 – Síntese da mobilização dos conteúdos da ED/ECG

## **Categoria D - Cruzamento da comunicação verbal, com a para-verbal e não-verbal**

Na presente categoria, pretende-se observar se existem tarefas que mostrem um cruzamento entre a comunicação verbal, a comunicação para-verbal e a comunicação não-verbal. Quando nos referimos à comunicação verbal, referimos o conhecimento do tema a ser trabalhado, ou seja, a utilização de vocabulário e as referências ao tema. Quando mencionamos a comunicação para-verbal, estamos a falar da clareza discursiva, ou seja, a expressividade do aluno, o seu tom de voz, o ritmo, as hesitações no discurso. Por fim, quando falamos da comunicação não-verbal, referimos a postura corporal do aluno. Podemos concluir que o objetivo desta categoria é observar se há o cruzamento destes três tipos de comunicação.

Esta categoria inclui 5 tarefas: Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar; Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos; Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial; Tarefa 6 – Noticiando problemas globais; Tarefa 8 – Debater problemas globais.

### **Tarefa 2 – O que provoca o bem-estar e mal-estar**

Nesta tarefa, a PE, antes de dar início à atividade fulcral, fez uma iniciação ao tema, levando os alunos a perceber o que provoca o bem-estar ou o mal-estar em diferentes locais, mais concretamente na escola e na família. Na apresentação oral, os alunos demonstraram que tinham conhecimento do tema, utilizando o vocabulário fornecido e pertinente para a sua apresentação, respondendo corretamente às questões colocadas pela PE no documento orientador, como, por exemplo, à pergunta, “O que é o bem-estar?”, alguns grupos responderam:

**Grupo 1:** Estar alegre, bem disposto e estar tranquilo.

**Grupo 2:** O bem-estar é estar em harmonia com a família.

**Grupo 3:** O bem-estar é respeito, não excluir pessoas e amizade.

**Grupo 4:** O bem-estar é darmos carinho e atenção a todos os nossos familiares.

Neste exemplo, podemos observar que os alunos, na sua apresentação, demonstraram bem o que é o bem-estar para eles, o que também aconteceu nas

restantes questões, onde os alunos articularam de forma adequada o vocabulário e deram exemplos coerentes de como promover o bem-estar:

**Grupo 4:** Aceitar as opiniões dos outros e conversar uns com os outros.

**Grupo 1:** Brincar com todos, não humilhar os colegas...

No que toca à comunicação para-verbal, ao analisarmos os resultados da atividade, podemos concluir que os alunos sentem algumas dificuldades no seu discurso, sendo que alguns alunos hesitam várias vezes, tendo sempre que recorrer ao papel para conseguirem progredir no seu discurso. Os alunos com menos à vontade neste parâmetro são os alunos com perturbações a nível da leitura e da escrita. Estes estavam no mesmo grupo, e foi o único grupo que optou por apenas um elemento apresentar o trabalho, esse elemento não tinha perturbação a nível da leitura e da escrita. Podemos ainda observar, dos 10 alunos, que, por escolha de cada grupo, apresentaram, consideramos que apenas 4 alunos mostraram expressividade e ritmo na sua apresentação.

Quanto ao conhecimento não-verbal, ao analisarmos os vídeos dos 4 grupos, observamos que 6 dos 10 elementos que apresentaram o trabalho não encaravam a restante turma, estando sempre pendentes do papel de auxílio. Apenas 4 elementos mostraram uma postura descontraída e expressiva, embora olhassem para o papel de auxílio não estavam totalmente focados nele, estabelecendo, assim, algum contacto visual com os restantes colegas.

Comunicação verbal	Comunicação para-verbal	Comunicação não-verbal
Todos os grupos conseguem distinguir o que provoca o bem-estar e o mal-estar.	Dos 10 alunos que apresentaram, 6 tinha dificuldade no discurso e hesitavam várias vezes. Apenas 4 apresentaram expressivamente e com ritmo.	6 Alunos, dos 10, não encaravam o público. Enquanto 4 alunos mantiveram uma postura descontraída.

Quadro 27 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 2

Os dados apresentados no Quadro 27 permitem concluir que apenas 4 alunos conseguiram cruzar os 3 conhecimentos presentes nesta categoria, conseguindo na sua apresentação mostrar conhecimentos acerca dos temas abordados, discursar de forma clara, mostrando expressividade e entoação, tendo uma postura correta, onde

encaravam o público, não tendo os olhares apenas voltados para o papel de auxílio. Concluímos, ainda, com os resultados desta tarefa, que a escola deve proporcionar momentos de oralidade como instrumento de aquisição, pois os professores devem legitimar a fala do quotidiano dos alunos em aspetos pertencentes à oralidade, como: “saber ouvir, aprender a fazer-se ouvir, pensar para falar, saber inserir a voz do outro na própria fala, ter autonomia, ter clareza, ter postura” (Bronzato, 2009, p.104).

### Tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos

Na tarefa 3 – Todos temos os mesmos direitos, a PE inicialmente dá a conhecer a história da Malala e tem com os alunos um diálogo acerca do tema tratado nesta atividade, que é a negação dos direitos humanos, mais concretamente a educação às crianças. Pretendia-se que os alunos adquirissem novo vocabulário relativo ao tema, que, posteriormente, seria utilizado na apresentação oral. Todos os grupos conseguiram perceber que, em certos países, há pessoas que negam o direito a outras, demonstrando isso no planeamento e na apresentação da entrevista. Para além disso, compreenderam a importância que há em lutarem pelos seus direitos, tal como a Malala fez. Tal pode ser observado na planificação das entrevistas. Ao analisar as entrevistas, observamos que os alunos utilizam o respetivo vocabulário, realizando, assim, entrevistas pertinentes para este tema.

No que toca à análise dos vídeos, observamos que os alunos, nesta atividade, mostraram mais clareza no discurso, mais expressividade, interpretando a personagem de entrevistador e de entrevistado.

Para além disto, reparamos que todos os alunos demonstraram uma boa postura corporal, talvez isto tenha acontecido por estarem de certa forma a fazer uma encenação.

Comunicação verbal	Comunicação para-verbal	Comunicação não-verbal
Todos os grupos perceberam que há países onde reina a violência.	Os alunos, em geral, tinham um discurso mais claro e expressivo.	Todos os alunos mostraram boa postura corporal.

Quadro 28 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 3

Os dados apresentados mostram que esta tarefa cruza o conhecimento verbal, com o para-verbal e o não-verbal, mostrando que, na concretização desta tarefa, todos os alunos foram capazes de transpor o tema, com a forma como apresentaram a entrevista.

#### Tarefa 5 – Não à violência, sim à paz mundial

Nesta tarefa, os alunos mostraram que tinham à vontade com o tema, respondendo de forma articulada e coerente aos parâmetros pedidos, mostrando todos que estavam a par do que está a ocorrer na Síria, a guerra, e o que podemos fazer para tentar travar a guerra em que este país está mergulhado. Para além disso, todos conseguem identificar mais problemas que os preocupam.

Uma grande parte da turma articulou bem as palavras, fazendo-se ouvir com nitidez o seu discurso. Alguns alunos, talvez por algum receio e insegurança das suas respostas aos parâmetros, utilizaram um tom de voz mais baixo, não se percebendo por vezes o que estes queriam dizer.

No que toca à postura, também uma grande parte da turma mostrou uma postura expressiva, encarando a turma e recorrendo poucas vezes, ou mesmo nenhuma vez, ao papel de auxílio. Alguns alunos mostraram um pouco de nervosismo, pois estavam mais apáticos, hesitavam várias vezes, acabando por não fazer um discurso fluente. Estes alunos, devido a este nervosismo e também insegurança, acabavam sempre por recorrer ao papel de auxílio.

Comunicação verbal	Comunicação para-verbal	Comunicação não-verbal
Todos os alunos demonstraram saber o que está a acontecer na Síria e o que poderia ser feito para acabar com a guerra.	Grande parte da turma articulou de forma correta as palavras. Uma pequena parte da turma mostrou insegurança nas respostas.	Grande parte da turma mostrou uma postura expressiva, encarando a turma. Os restantes aparentavam nervosismo, estando apáticos.

Quadro 29 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 5

Podemos concluir, em cruzamento com os objetivos desta categoria, que os resultados mostraram algumas melhorias, alguns alunos melhoram em alguns aspetos relativamente à postura e à forma como discursam. O facto de os alunos realizarem mais

produções orais, segundo Silva et al. (2011), é uma forma de treinarem e de serem corrigidos hábitos linguísticos, melhorando também as técnicas e formas de comunicação.

### Tarefa 6 – Noticiando problemas globais

Nesta tarefa, os alunos mostraram conhecimento dos diferentes temas tratados, utilizando corretamente e articuladamente o vocabulário, como já foi referido em categorias anteriores, criando, assim, notícias pertinentes e bem estruturadas.

Em relação à comunicação para-verbal, a maioria dos alunos mostrou um discurso mais claro, fluente e dinâmico, articulando muito bem as palavras e fizeram-se ouvir claramente. Consideramos que, para o grupo de participantes, quando se trata deste tipo de apresentações como a entrevista, o jornal, a participação torna-se mais ativa, mostrando mais expressividade e ritmo e também entusiasmo, esquecendo, por vezes, os restantes colegas e a câmara.



Figura 14 – Apresentação do noticiário

Pelo contrário, quando estão expostos a apresentações orais, os alunos ficam mais tensos e nervosos, como podemos observar nos resultados da tarefa 2.

Ainda nesta atividade e relativamente à comunicação não-verbal, os alunos adotaram uma postura diferente das outras atividades, mostraram uma postura mais descontraída e expressiva, tendo utilizado o caderno, porque o texto era um pouco longo.

Comunicação verbal	Comunicação para-verbal	Comunicação não-verbal
Todos os grupos utilizaram os temas fornecidos acerca das temáticas da ED/ECG.	Maioria da turma mostrou discurso claro, fluente e dinâmico.	Todos os alunos mostraram uma postura descontraída e expressiva.

Quadro 30 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 6

Estes resultados, em comparação a tarefas anteriores, demonstram que há uma evolução por parte dos alunos, que mostraram uma postura diferente, mais aberta aos colegas que os observavam, conseguindo cruzar estes tipos de comunicação de uma forma positiva e mais completa. O facto de os alunos mostrarem uma postura diferente, revela que estes têm mais autoconfiança, pois, segundo Bronzato (2009), o facto de trabalharmos a oralidade e autoconfiança dos alunos, faz com que estes se sintam mais seguros, mas também criativos.

### Tarefa 8 – Debater problemas globais

Esta atividade foi realizada por dois grupos distintos, em que cada grupo debateu sobre um tema diferente. Ambos os grupos, aquando do debate, mostraram conhecer o tema, pois quando expostos a atividades de argumentação sobre o mesmo, mostraram ter conhecimento e vocabulário, respondendo sempre fluentemente.

Em relação ao discurso, e de forma geral, todos os alunos, no começo do debate, estavam muito nervosos e inseguros, com medo de não serem capazes de argumentar e debater o assunto. Assim, começaram com um discurso um pouco tremido e pouco convincente daquilo que estavam a defender, talvez por não estarem confiantes e preparados com os argumentos que estavam a utilizar. Com o desenvolver do debate e com o incentivo da PE, os alunos discursaram de uma forma mais clara e confiante, mostrando firmeza em algumas justificações de perguntas feitas pela PE.

O mesmo aconteceu com a postura dos alunos. No início, transmitiam uma postura tensa, havendo pouco contacto visual entre os próprios colegas do grupo. Com o desenrolar do debate, os alunos foram mudando a sua postura, mostrando estar mais descontraídos. Para além disto, os alunos respeitaram a opinião dos colegas, mostrando que sabem escutar o próximo, praticando, assim, o princípio de cortesia, dando a palavra ao colega seguinte (Ferraz, 2017).

Comunicação verbal	Comunicação para-verbal	Comunicação não-verbal
Ambos os grupos mostraram conhecer o tema.	No início do debate, todos os alunos tinham um discurso tremido e pouco convincente. Com o desenvolver do debate o	De início, todos estavam com uma postura tensa, mantendo pouco contacto visual. Com o

	discurso foi alterando, tornando-o mais claro e confiante.	desenrolar dos debates a turma estava mais descontraída.
--	--	--

Quadro 31 - Cruzamento da comunicação verbal, para-verbal e não-verbal na tarefa 8

Em suma, consideramos que, tendo em conta a estrutura das 5 tarefas e dos resultados obtidos, através destas tarefas, há um cruzamento das 3 comunicações, demonstrando ainda que os alunos, nas suas produções orais, são capazes de responder a elas. Acrescentamos ainda que, ao longo das tarefas, os alunos mostraram uma evolução ao nível da comunicação para-verbal e da comunicação não-verbal.

### **Categoria E - Produção de discurso de cariz argumentativo**

Por fim, nesta categoria, pretendemos perceber se, ao longo das tarefas, os alunos produziram discursos do tipo argumentativo. Para além disso, o objetivo era perceber se os participantes conseguem fundamentar os seus argumentos, quando expostos a perguntas sobre os mesmos. Esta categoria inclui apenas duas tarefas, a tarefa 2 – Todos diferentes todos iguais e a tarefa 8 – Debater problemas globais. Para analisar mais aprofundadamente esta categoria, optamos por criar alguns subtópicos: 1- Apresentação de uma ideia; 2 – Utilização de argumentos/exemplos que ilustram as ideias; 3 – Utilização de conectores que introduzem a argumentação.

#### Tarefa 1 – Todos diferentes todos iguais

Na presente tarefa, os alunos tinham que pensar num argumento e apresentá-lo. Na construção do argumento que provasse que devemos respeitar as diferenças, os alunos conseguiram pensar facilmente no argumento que queriam expor. Quando lhes era pedido para justificarem ou explicarem melhor, apenas um aluno foi capaz de o fazer. A restante turma não conseguiu fluir o discurso argumentativo, limitando-se apenas a apresentar o seu argumento presente na planificação.

Aluno 1: Cada um tem a sua opinião porque se um fosse para a prisão íamos todos.



Aluno 2: Devemos ser diferentes porque se uns são souberem algo e outros souberem, podem se ajudar uns aos outros.

Aluno 3: As diferenças são boas porque assim as pessoas de outros países podemos ajudar e ensinar a sua língua e a sua cultura.

Aluno 4: Devemos respeitar as diferentes qualidades porque um dia podem também gozar connosco.

Analisando estes quatro exemplos, podemos observar que os alunos inicialmente expuseram a sua ideia como por exemplo “Cada um tem a sua opinião”, expondo assim primeiro a sua ideia. Depois disso vem a argumentação, sendo que todos os alunos conseguiram um exemplo para explicar a sua ideia, mostrando assim o uso de um conector para introduzir esse mesmo argumento. De salientar que o conector usado por todos os alunos foi a conjunção subordinativa causal, tal como podemos ver nos exemplos acima. Concluindo que toda a turma foi capaz de apresentar a ideia, argumentar e usar um conector. Quando pedido para desenvolver o argumento/exemplo, como já foi dito, apenas um aluno foi capaz de desenvolver o seu argumento, justificando e explicando à PE a mensagem que estava subentendida no seu argumento.

#### Tarefa 8 – Debater problemas globais

Quando falamos de debate, automaticamente estamos a falar da produção do discurso argumentativo, pois é através do poder de argumentação que um debate se desenrola. Se os participantes não souberem argumentar ou se os argumentos são insuficientes, o debate não tem base para se desenvolver. Nesta atividade, os alunos tiveram um tempo de preparação, para, assim, organizarem e fundamentarem os argumentos que iriam utilizar. Na preparação do texto argumentativo, os alunos demonstram alguns problemas relativos à preparação do debate, pois não estavam a perceber a dinâmica, confundido a estrutura do debate com a estrutura de uma dramatização ou entrevista, onde já levavam um guião do que cada pessoa ia dizer. No início, os elementos de ambos os grupos estavam nervosos, o que, de certa forma, atrapalhou o debate. Os argumentos utilizados estavam bem fundamentados e alguns alunos, quando expostos a perguntas, conseguiram manter um discurso fluente.

### Debate: direito à educação

**Aluno 1:** As crianças têm direito à educação porque a educação não é só aprender a ler e a escrever, mas também contribui como sendo a base do desenvolvimento pessoal. As pessoas têm de ter uma educação básica que permita se desenvolver, para depois viver em sociedade.

**Aluno 2:** Discordo, as crianças não têm direito à educação, principalmente as raparigas, porque elas devem ficar em casa a cozinhar e costurar.

**Aluno 3:** As crianças devem ser tratadas sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração, seja ela de raça, género, língua ou religião, porque na declaração dos direitos das crianças, a criança tem direito a receber educação, gratuita e obrigatória, pelo menos nas etapas elementares. É necessário que cada criança tenha pelo menos o primeiro ciclo, pois a educação é o único caminho que alguns países podem tomar para obter progressos.

Tendo em conta a análise dos subtópicos mencionados anteriormente e cruzando com estes trechos retirados da realização do debate, podemos constatar que os alunos começam sempre por utilizar uma ideia chave e principal, entendendo depois que esta deve ser argumentada, encontrando exemplos e explicações para as suas ideias. Também podemos observar que no discurso destes 3 alunos, há sempre a utilização do conector “porque” na introdução do argumento/exemplo.

Em suma, esta tarefa tem presente a produção de discursos argumentativos. Os alunos, apesar de inicialmente, terem bastantes dificuldades em perceber a dinâmica do debate, acabaram por fundamentar corretamente os argumentos utilizados, apresentando as suas ideias e utilizar conectores para introduzir os argumentos. Concluímos, ainda, que para os alunos terem o poder argumentativo durante um debate, é necessário, segundo Bronzato (2009), ter a capacidade de refletir, de organizar informação e de concluir o raciocínio, para tal, é necessário que haja uma preparação prévia. Essa preparação prévia é fundamental para o participante, pois se não estiver seguro do tema, pode causar algum transtorno aquando do debate, como foi o facto de uma grande parte da turma, no início do debate, estar nervosa e insegura.

## Fase C – Aferição

### Descrição do inquérito por questionário final

<b>Data:</b> 30 de maio	
<b>Objetivo Português:</b> Perceber se, com o plano de intervenção, os alunos sentiram algumas melhorias relativamente aos seus desempenhos orais.	
<b>Objetivo Educação para o Desenvolvimento:</b> Perceber se os alunos retiveram as informações que foram transmitidas acerca das temáticas de ED/ECG.	
<b>Descrição:</b>	O questionário final foi elaborado de acordo com algumas questões feitas no questionário inicial, para, assim, serem equiparados os resultados e observar se existiu ou não uma evolução relativamente à Oralidade. Neste questionário, foram ainda acrescentadas perguntas sobre as temáticas da ED/ECG, de forma a perceber se as tarefas permitiram alguma evolução nesta área. É composto por 7 perguntas, 5 delas de escolha múltipla e duas de resposta aberta. Dentro das 5 perguntas de escolha múltipla, e tal como aconteceu no primeiro questionário, 2 são apenas de resposta direta, sim ou não, as restantes são de carácter mais reflexivo, tendo mais hipóteses de resposta e ainda a oportunidade de justificar ou apresentar outras razões

Quadro 32 – Descrição fase C

### Análise e discussão do inquérito por questionário final

Este questionário foi realizado pela turma no final do estudo, o seu objetivo era averiguar se os alunos, depois das tarefas realizadas, sentiam melhoria a nível da oralidade, mas também perceber se os alunos aprenderam com as temáticas trabalhadas relativamente à ED/ECG. Este questionário, tal como o inicial, foi realizado por 17 alunos, em total anonimato. A análise desta última fase será feita tendo em conta as questões agrupadas por categorias.

### **Categoria A - Competências no domínio da oralidade.**

A presente categoria inclui apenas a questão número 1, e com ela pretendíamos averiguar se, depois da realização das atividades de oralidade, os alunos melhoraram algum aspeto em que, antes da intervenção, sentiam dificuldades.

Nesta questão, os alunos tinham a oportunidade de escolherem diferentes opções, que foram ao encontro da questão número 6 do questionário da fase A, para, assim, conseguirmos observar melhor se existiu ou não uma evolução nos alunos. Os resultados das respostas a esta pergunta seguem-se na Figura 15. A esta pergunta dos 17 alunos, um não respondeu à questão, 4 alunos escolheram duas opções e um aluno escolher 3 opções, os restantes alunos responderam à questão, seleccionando apenas uma opção.

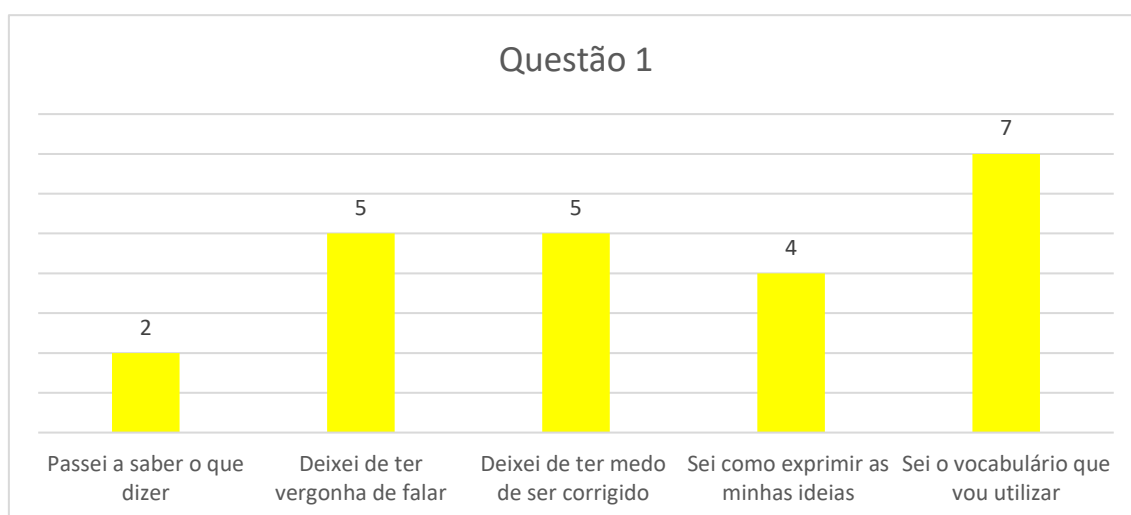


Figura 15 – Resultados questão 1

O resultado das respostas desta questão mostra que, após a realização do conjunto de tarefas, os alunos sentem-se com mais competências a nível da oralidade, demonstrando que aprenderam mais vocabulário que podem utilizar, sentem-se mais à vontade quando expostos a exposições orais, deixando, assim, o medo de serem corrigidos pelos outros. Em comparação à questão 6 da fase A, nesta os alunos tinham algumas dificuldades em exprimir as suas ideias e, no questionário da fase C, verifica-se que 4 desses alunos conseguiram ultrapassar essa dificuldade. Para além disso, podemos ainda observar nos resultados que alguns alunos que não tinham colocado ou

escolhido algumas opções na fase A, nesta fase C demonstram que apesar de não sentirem dificuldades, o plano de intervenção ajudou a melhorar essas lacunas.

Alguns alunos reforçaram que o seu vocabulário melhorou bastante, dizendo, por exemplo, “eu melhorei o vocabulário” e “eu melhorei muito o vocabulário”.

### **Categoria B - Atitude dos alunos face às tarefas da oralidade**

Esta categoria abrange um conjunto de duas questões presentes no questionário final. Com esta categoria, pretende-se perceber se os alunos gostaram de realizar as atividades nas aulas de Português e qual foi a atividade que gostaram mais, tentando perceber qual o motivo da sua escolha. Para tal, foram realizadas 2 questões: 2. Gostaste de realizar as atividades de oralidade nas aulas de Português?; 3. Qual a atividade de oralidade de que gostaste mais? Porquê?

Na segunda questão, tal como já foi dito anteriormente, tentamos apurar se os alunos gostaram de realizar atividades de oralidade, para, assim, percebermos se as atividades foram apreciadas por parte dos alunos e se gostaram de participar nas mesmas. Depois de analisadas as respostas de todos os alunos, todos os participantes deste estudo responderam que sim e nenhum aluno respondeu não. Podemos concluir, que os alunos gostaram de trabalhar mais atividades ligadas à oralidade, mostrando sempre bastante adesão e participação, o que se denota no resultado desta questão, onde todos os alunos colocaram que gostaram de realizar estas atividades.

No que diz respeito à terceira questão, os alunos foram questionados sobre qual a atividade de que gostavam mais e porquê. Os alunos escolheram 4 atividades, tal como podemos ver na Figura 16: a entrevista a Malala, o jornal/notícia/noticiário, o debate e a dramatização.

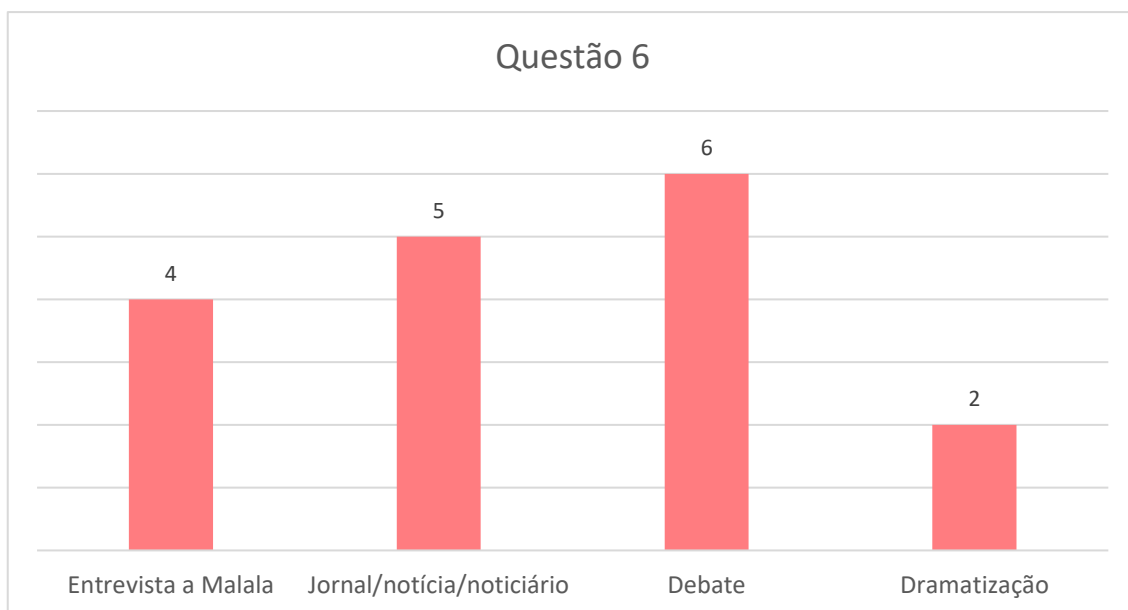


Figura 16 – Resultados questão 2

Ao analisar aprofundadamente os resultados, podemos concluir que uma grande parte gostou de realizar o debate, apesar de, no inquérito inicial, mais de metade dos alunos terem dito que já participaram num debate, aquando da realização do mesmo, confessaram que já tinham participado, mas não tinha sido um debate “tão a sério” ou bem “organizado” como alguns alunos mencionaram, dizendo, ainda, que foi uma experiência muito boa, que aprenderam mais sobre os temas debatidos, que aprenderam a respeitar o outro, dando sempre a oportunidade de outros falarem. A seguir ao debate, a atividade mais referida pelos alunos foi a do jornal, ao analisar a respostas da justificação, podemos notar que os alunos gostaram desta atividade porque acharam uma tarefa divertida e diferente do que estão habituados, retirando um pouco os alunos da sua rotina. A entrevista contou com o voto de 4 alunos, um aluno justificou dizendo, “Eu gostei dessa atividade porque me diverti e ainda assim aprendemos algo sobre a Malala”. Mais uma vez, podemos concluir que os alunos gostaram desta atividade, por ser diferente daquilo que estavam habituados a realizar em sala de aula, mas também pelo facto de conhecerem uma história de vida como a da Malala e perceberem que, em alguns locais do mundo, existem crianças que não têm acesso à escola. E, por fim, com apenas dois votos, esteve a dramatização, onde ambos os alunos justificaram esta opção, dizendo que gostavam de representar.

Cruzando os dados com o inquérito inicial, as opções mais votadas na questão 8 foram as menos votadas neste questionário final, sendo que a opção mais votada não foi mencionada pelos alunos e a dramatização teve apenas 2 votos. Ao contrário das opções menos votadas no questionário inicial, que foram mais votadas no questionário final, como é o caso do debate e da entrevista. Podemos então concluir que foi gratificante para os alunos realizar atividades inovadoras, diversificando um pouco do que estavam habituados, como, por exemplo, realizar dramatizações.

### **Categoria C - Consciência da importância da ED/ECG.**

A presente categoria abrange apenas uma questão, a 5ª questão: Achas que é importante trabalhar temas sobre o mundo nas aulas? Dentro desta questão, os alunos tinham que selecionar as razões ou acrescentar outras. As opções que os alunos podiam selecionar eram as seguintes: aumenta a minha cultura geral, faz-me refletir sobre o mundo e sou capaz de discutir esses assuntos com a minha família e amigos. Esta categoria pretende perceber se os alunos retiveram os temas trabalhados e a sua importância.

À primeira parte da questão, todos os alunos responderam que sim, mostrando, assim, que os alunos sabem que é importante trabalhar este tipo de temáticas na sala de aula.

No que toca à segunda parte da questão, os alunos dividiram-se um pouco, sendo que 6 alunos escolheram apenas uma 1 opção, 9 alunos optaram por escolher 2 opções e apenas 2 alunos escolheram as 3 opções, os dados mais pormenorizados seguem em anexo (Anexo 6). Na Figura 17, seguem os resultados gerais das opções dos 17 alunos.

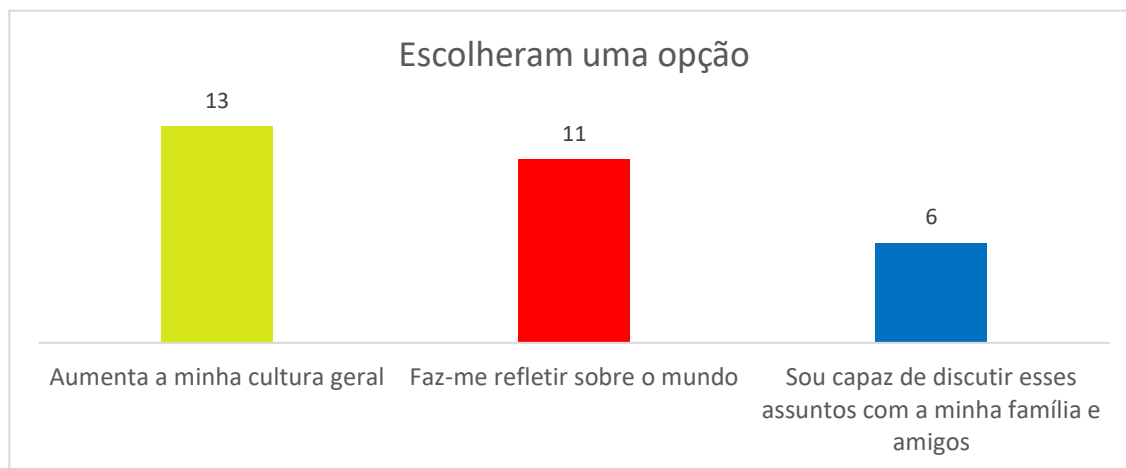


Figura 17 – Resultados questão 5

Podemos concluir que uma grande maioria sente que a intervenção com o plano de ação realizado contribuiu para o aumento da sua cultura geral, pois, ao analisarmos os resultados, podemos observar que 13 alunos consideram que as atividades realizadas contribuíram. Apenas 6 alunos se sentem capazes de discutir esses assuntos, consideramos que se a intervenção continuasse por mais tempo, mais alunos se sentirem capazes de discutir e falar sobre estes assuntos. De salientar que esta figura representa o conjunto de todas as opções escolhidas, em anexo segue os resultados mais pormenorizados. Alguns alunos salientaram, ainda, que, ao trabalhar estes temas, pensaram e refletiram sobre problemas mundiais que são preocupantes e que há crianças que estão a sofrer com estes problemas, dizendo: “Faz-me perceber a minha sorte em relação a outros miúdos”; “Fez-me pensar sobre o mundo”.

#### **Categoria D - Mobilização de conhecimentos específicos da ED/ECG**

A presente categoria engloba um conjunto de três questões, as questões número 4, 6 e 7. Com esta categoria pretende-se perceber se os alunos se sentem preparados para utilizar conhecimentos da ED/ECG, compreender se estes retiravam esses conhecimentos e se gostaram de trabalhar estas temáticas oralmente.

Na 4ª questão, os alunos são questionados sobre a sua importância para falar acerca dos temas trabalhados em sala de aula, ao que a maioria respondeu positivamente e apenas um aluno respondeu negativamente. Ao comparar os



resultados desta questão com a categoria anterior, denota-se que os alunos se sentem prontos para falar e mobilizar os conhecimentos que aprenderam acerca da ED/ECG, porém, quando expostos a discutir e argumentar sobre estes assuntos, os alunos não se sentem preparados. Tal como já foi tido anteriormente, este poderá ser corrigido se estas temáticas forem mais vezes trabalhadas em sala de aula, pois, segundo Manuela Mesa (2011, citada em Cardoso et al., 2016), a ED/ECG está centrada num processo onde estão combinadas as capacidades cognitivas com a aquisição de valores, visando a construção de um mundo mais justo em que todas as pessoas possam ter acesso ao poder e aos recursos. Trabalhar estes temas pode tornar as crianças em cidadãos mais informadas e preocupadas com as problemáticas mundiais.

Já na pergunta 6, os alunos eram questionados acerca de qual o problema do mundo que os preocupa mais, esta questão teve como objetivo averiguar se os alunos retiveram os problemas abordados em sala de aula. Ao recolher os resultados, foram diversos os problemas que os alunos mencionaram como a guerra, alguns deles especificando a guerra na Síria (problema debatido diversas vezes nas atividades), doenças, a falta de alimentos, médicos e água em países pobres ou em guerra, a poluição, os bombardeamentos em países em conflitos, a pobreza e a desflorestação. Analisando os dados, 12 alunos mencionaram a guerra como a principal preocupação deles, seguindo a poluição. Nota-se que os alunos retiveram algumas temáticas trabalhadas, acrescentando algumas que não foram mencionadas, mas que mostraram a sua preocupação.

6. Qual o problema do mundo que te preocupa mais?

O problema que me preocupa mais  
é a guerra.

Porquê?

Porque preocupa muito pela guerra porque  
muitas pessoas pedem a sua família.

Figura 18 – Resposta aluno 1

6. Qual o problema do mundo que te preocupa mais?

O problema é a guerra da Síria

Porquê?

Porque está a matar muita gente.

Figura 19 – Resposta aluno 2

Ao analisarmos os resultados e frases que justificavam as opções dos alunos, denota-se que os alunos mobilizam os conteúdos aprendidos e que, com as suas respostas, compreenderam as diferentes mensagens que cada atividade tentava transmitir, apelando ao lado mais humano dos participantes como podemos observar nas figuras.

Por fim, a questão número 7 questiona os alunos se gostaram da experiência de trabalhar e conhecer, oralmente, algumas realidades da sociedade. A resposta a esta questão foi clara, pois todos os alunos responderam que sim.

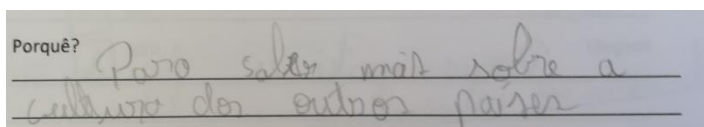


Figura 20 – Resposta aluno 1

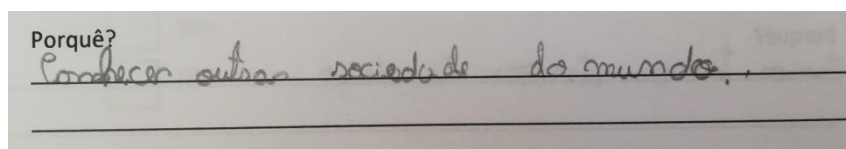


Figura 21 – Resposta aluno 2

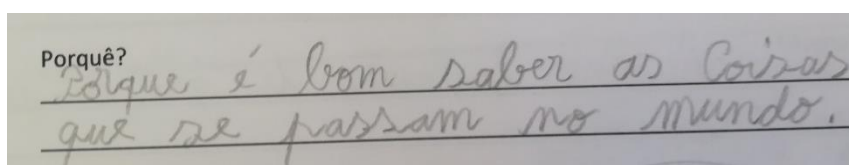


Figura 22 – Resposta aluno 3

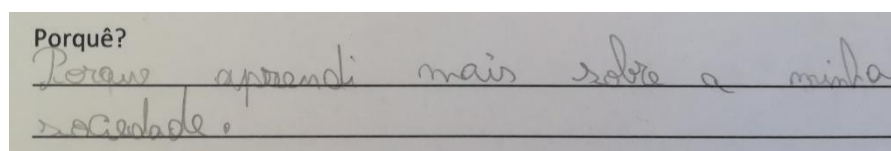


Figura 23 – Resposta aluno 4

Na justificação, as respostas não foram tão claras, sendo que algumas crianças apenas responderam que gostaram muito. No entanto, algumas crianças foram mais precisas na sua opinião, mostrando, assim, que gostaram, porque conheceram as realidades mundiais e aprenderam conteúdos que desconheciam. As respostas presentes nas figuras mostram que os participantes ficaram também alarmados e preocupados com o resto da sociedade, pois é importante procurar a mudança de

mentalidades e comportamentos, a partir da educação para a cidadania, baseando-se em valores como a justiça, a solidariedade e equidade (Lopes, 2017).

Em suma, estes dados permitiram concluir que a intervenção foi bastante gratificante para os alunos, pois verificou-se uma melhoria a nível da oralidade, mostrando que a intervenção feita melhorou os pontos fracos apontados na fase A. No que toca às temáticas da ED/ECG, o objetivo de sensibilizar os alunos para as problemáticas quotidianas e mundiais foi totalmente cumprido, verificando-se que com as temáticas trabalhadas os alunos ficaram sensibilizados.

## CONCLUSÕES

Nesta secção, última deste capítulo, pretende-se apresentar as conclusões retiradas deste estudo, no sentido de apurar a resposta para a questão-problema e para os objetivos específicos desta investigação. Ainda, neste capítulo são também referidas algumas limitações que encontramos no decorrer do estudo e recomendações para investigações futuras.

### Conclusões do estudo

Depois de feita a análise e interpretação de dados e retomando o estudo, é necessário, neste momento, concluir a pertinência deste, dando resposta à questão-problema central desta investigação **“Como podemos trabalhar a oralidade numa perspetiva da ED?”**, baseando-nos na análise de dados feito anteriormente. Além da questão-problema, foi também necessário criar objetivos: i) **identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas da ED por parte dos alunos**; ii) **apurar as dificuldades que sentem no domínio da oralidade**; iii) **propor um conjunto de tarefas articuladas dos conteúdos da ED/ECG e das aprendizagens da oralidade**. Estes objetivos serviram como suporte e guião ao longo de todo o estudo, para que desta forma fosse mais fácil a orientação do mesmo.

Relativamente ao primeiro objetivo, **identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas da ED/ECG por parte dos alunos**, este foi fulcral, pois foi possível perceber logo nas observações que os alunos necessitavam de trabalhar algumas temáticas ligadas à ED/ECG. Tendo em conta o caso de bullying, decidimos iniciar com a temática Justiça Social, para assim apurarmos que conhecimentos os alunos tinham acerca dela. Através de conversas, apuramos que os alunos tinham um conhecimento prévio acerca da Justiça Social, identificando diferenças que podemos encontrar entre cidadãos. Posto isto, foram os próprios alunos que concluíram que não deviam ter “gozado”, nem excluído a colega. O apuramento dos conhecimentos prévios da ED/ECG foi feito sempre no início das tarefas, em forma de diálogo, acabando, assim, por criar sempre uma ligação da escolha das temáticas, tendo em conta as abordagens

feitas pelos alunos. Este processo da escolha das temáticas foi feito de uma forma interligada, partindo sempre das conversas escutadas.

No que diz respeito ao segundo objetivo, **apurar as dificuldades que sentem no domínio da oralidade**, foi possível atingi-lo aquando da realização da fase A. Para tal, foi necessário agrupar a análise por categorias, para, assim, percebermos quais as dificuldades dos alunos perante exposições orais. Depois de analisarmos esta fase, verificamos que a maioria dos alunos, quando expostos a perguntas orais, participação oral em sala de aula e apresentações orais, gostam de participar e apresentar, porém reconhecem algumas dificuldades e pouco à vontade. Neste inquérito, tentamos apurar ainda as dificuldades que os alunos sentem nas apresentações orais, ao que estes responderam maioritariamente que não sabem como exprimir as suas ideias. Também apuramos outras dificuldades, nomeadamente, não saber o que dizer, falta de vocabulário, vergonha de falar e medo de ser corrigidos. Este objetivo foi fulcral para perceber onde os alunos sentiam mais dificuldades, para assim realizar um planeamento de tarefas, focado na superação dessas dificuldades.

Quanto ao último objetivo, **propor um conjunto de tarefas articuladas dos conteúdos de ED/ECG e das aprendizagens da oralidade**, este objetivo foi concretizado aquando da realização da fase B, ou seja, do plano de intervenção com um conjunto de oito tarefas. Todas estas tarefas articulavam diferentes conteúdos da ED/ECG e aprendizagens relacionadas com a oralidade. Para realizar o plano de intervenção, foi necessário recorrer a dois documentos, o Referencial da ED (2016) e PMCPEB (2015). Estes dois documentos, como já foi referido anteriormente, servem para orientar o professor, o primeiro é relativamente recente, e faz com que os professores se orientem com os conteúdos que devem utilizar para cada ano. O segundo documento permite ter acesso às metas que devem ser atingidas pelos alunos. No que diz respeito aos conteúdos da ED/ECG, concluímos que é extremamente importante trabalhar estes conteúdos em sala de aula, pois é nesta altura que podemos mudar a visão dos alunos, mas segundo CIDAC (2017), para haver essa mudança é necessário “conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, refletir, avaliar, recomeçar sempre” (p.2). Cabe então ao professor criar atividades onde se trabalhem estes conteúdos para, assim, se formarem cidadãos juntos e solidários. Ao longo do plano de intervenção, foram surgindo os temas a ser trabalhados, sendo que

estes não foram escolhidos logo no início do estudo, mas sim, no decorrer dele, tendo em conta as necessidades da turma. Para além disso, os temas trabalhados estão interligados, criando uma transversalidade entre eles, não podendo ser dados individualmente. Por exemplo, não é possível trabalhar a Justiça Social sem remeter para o conteúdo da Cidadania Global. Foi por estes motivos que foram abordados os seguintes conteúdos: Justiça Social, Cidadania Global, Pobreza e Desigualdades e a Paz. Estas quatro temáticas ligadas à ED/ECG, estão interligadas e podem ser trabalhadas de forma articulada. Ainda no que diz respeito aos conteúdos da ED/ECG, com as tarefas, tentamos que os alunos partissem das realidades vividas no dia a dia para realidades mundiais e problemas que assombram o nosso mundo, para, desta forma, sensibilizar os alunos para problemas do quotidiano, mas também mundiais.

No que diz respeito à oralidade, e ainda dentro deste último objetivo, as atividades foram planificadas tendo em consideração as preferências escolhidas pelos alunos na fase A, tentando sempre superar as dificuldades apontadas. Foram feitas pequenas tarefas de produção e apresentação oral, para, assim, apurar as dificuldades e verificar se existiu melhorias. Estas tarefas foram realizadas com o intuito de os alunos se tornarem mais confiantes e participativos em sala de aula, mas também com o intuito de estes planificarem, refletirem sobre as temáticas, aceitarem e respeitarem o próximo. É importante trabalhar a oralidade em sala de aula. Seguindo o pensamento de Ferraz (2007), os alunos devem ser competentes para ouvir o próximo, compreender e saber expressar-se oralmente. Perante os resultados obtidos, no que diz respeito à aquisição dos conteúdos da ED/ECG, verificamos que os alunos captaram e compreenderam os conteúdos abordados. Os resultados obtidos na fase C mostram que os alunos refletiram sobre as suas ações e perceberam alguns problemas que estão a acontecer mundialmente. No que toca à oralidade, no início, reparamos que os alunos tinham muitas dificuldades, recorrendo muitas vezes ao papel, não tinham expressividade, não mantinham uma postura correta e não encaravam o público. Com o decorrer do conjunto de tarefas, denotamos que existiu uma evolução, não total, mas notamos algumas diferenças na postura dos alunos, recorrendo menos vezes ao papel como suporte e uma melhoria na forma como se expressavam. Ao analisarmos todo o percurso, concluímos que é possível criar um conjunto de tarefas onde os conteúdos da ED/ECG e a oralidade estão articuladas, para isso, basta optar por temáticas pertinente

para o grupo e partir delas, recorrendo a textos, a áudios que trabalhem essas temáticas, para que os alunos, no final, produzam diferentes tarefas orais, tendo por base essas temáticas.

Para colmatar e respondendo à questão-problema deste estudo, **“Como podemos trabalhar a oralidade numa perspetiva da ED?”**, concluímos que é possível trabalhar estas duas áreas de uma forma articulada, bastando, assim, na base das produções orais estarem temas ligados à ED/ECG, ou seja, partir sempre de problemas ligados à ED/ECG, tal como é defendido por Bronzato (2009) a aula de Português é “essencial ao crescimento dos alunos (...) educá-los para uma compreensão crítica das mensagens que se tramitem por via oral através de meios de comunicação social, como a televisão e a rádio, e outros meios de comunicação oral” (p.2970).

### **Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

Tal como é recorrente em todos os estudos, há obstáculos que vão aparecendo no decorrer da investigação e que vão sendo ultrapassados e este estudo não foi exceção. No entanto, há limitações a salientar e futuras sugestões para futuros relatórios dentro deste tema.

Quanto às limitações, uma limitação que considero grande, foi a gestão do tempo, já que o contacto com os alunos decorreu apenas durante cinco semanas, visto que as intervenções eram intercaladas com a minha colega. Este facto também acabou por afetar as apresentações orais, porque, se os alunos tivessem mais tempo para preparem e organizarem as produções, os resultados poderiam ser diferentes. Também por esta questão de tempo, não foi possível trabalhar mais aprofundadamente as temáticas da ED/ECG ou trabalhar mais temáticas.

Uma outra limitação encontrada foram os meios tecnológicos disponíveis na sala de aula. Esta era um pouco limitada a nível tecnológico, onde apenas existia um projetor móvel, o que acabou por limitar a escolha das tarefas, recorrendo-se poucas vezes às tecnologias. Esta limitação também acabou por ser um obstáculo recorrente na realização das tarefas, pois, por vezes, a internet falhava, impossibilitando a visualização de vídeos que só poderia ser feita através da internet. O projetor que a sala dispunha,

por vezes, não funcionava ou modificava as cores, o que não permitia nitidez nas imagens.

Como última limitação, aponto o escasso número de investigações encontradas, que articulem estas áreas, o que dificultou a pesquisa bibliográfica. Ao longo da pesquisa, as investigações que encontrei não interligavam a ED/ECG com a oralidade, mas sim com outros domínios do português.

Para estudos futuros, seria mais benéfico realizar um estudo prolongado em termos de tempo, para, assim, obter mais claramente os resultados, mas também porque seria interessante trabalhar outras temáticas da ED/ECG e, também, articular mais domínios do Português, como a leitura e a gramática.



### **CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Quando ainda somos crianças e temos as nossas brincadeiras de “faz de conta”, fugimos um pouco à realidade e sonhamos, pois, somos crianças, sonhamos com o que um dia gostávamos de ser ou ter. Muitas das vezes, esses sonhos eram inspirados em pessoas que nos rodeiam. Uma das brincadeiras que eu fazia era sentar todos os meus bonecos em cadeiras e fingir que estava a dar aulas aos mesmos, e lembro-me de a minha mãe me dizer que tinha jeito. Porém, isto nunca foi um dos meus sonhos, pois sempre fui uma criança bastante tímida na escola e posso dizer que era um pouco traumatizada com vivências da escola, devido a uma professora mais rígida, mas a quem hoje agradeço por ter sido assim comigo, pois se hoje sou o que sou e estou onde estou, devo a essa professora. Considero que as fases iniciais de vida são cruciais para delinearem o que seremos futuramente, por isso é que devo tanto àquela professora por sempre me ter mostrado que era capaz e por, de certa forma, puxar por mim para mostrar o que tenho de melhor e que não era apenas uma criança tímida.

Passando todas as fases escolares, foi crescendo em mim um fascínio pelas crianças e pela arte de ensinar. Quando chegou o momento de escolher a área para estudar e por onde iria ingressar profissionalmente, não hesitei e escolhi Educação Básica. Apesar de, na altura, toda a gente me dizer que era uma área que profissionalmente não tinha saída devido à taxa de desemprego, não quis ouvir e decidi seguir o meu coração e ir para aquilo que realmente me preenche como ser humano, que é ajudar os mais novos a tornarem-se cidadãos com conhecimentos, mas também solidários e justos.

Após a entrada para a licenciatura, confesso que me senti, por diversas vezes, com vontade de desistir e um pouco desiludida por, talvez, não ser o que estava à espera. Porém, com o passar do tempo, começaram a surgir as minhas primeiras vivências, que a licenciatura me proporcionou, com crianças de diferentes idades, foi nesses pequenos momentos que tive a certeza de que era isto que queria para o meu futuro. Ao longo das minhas intervenções, tentei sempre inovar, fugindo um pouco ao ensino formal, tentando sempre levar atividades dinâmicas, tecnológicas, com materiais apelativos. A criatividade dos professores faz com que as crianças ganhem gosto pela

escola e retirem aprendizagens significativas e motivadoras. Acima de tudo, tentei sempre dar prioridade às crianças e às diferentes formas de aprendizagem. As crianças são um ser único, cada criança é uma criança e o professor deve ter sempre isso em conta. Para além de serem únicas são também mágicas e veem o mundo para além daquilo que ele é.

Depois de concluída esta etapa da minha formação académica, é necessário refletir acerca do percurso da PES, apontando assim o que correu bem, o que correu mal e que aprendizagens e experiência levo deste percurso, que considero desafiante e bastante produtivo para mim enquanto futura profissional da educação.

O ato de refletir é considerado um ato complexo, devido ao facto de termos de olhar para os acontecimentos de uma forma distanciada, para que, assim, se consiga ver de uma forma clara os atos, avaliando os elementos que nos possam permitir aprender e, claro, melhorar com as experiências e práticas. Os alunos, ao longo dos anos, devem adquirir a capacidade de refletir, podemos dizer que os professores também devem ser capazes de refletir e de uma forma constante, pois cabe-lhes avaliarem os alunos, mas também avaliarem as suas práticas pedagógicas e alterá-las ou melhorá-las em prol dos alunos, para que estes obtenham sempre bons resultados e demonstrem claramente que adquiram as aprendizagens.

É importante referir que o papel do professor ou educador é importantíssimo, mas também é importante referir os desafios que este encontra atualmente. Para tal e seguindo o pensamento de Xavier (2015), o professor é o moderador de todo o processo, criando atividades criativas que despertem a curiosidade e a descoberta, e os alunos são as personagens principais em sala de aula, ou seja, tudo é criado para que estes brilhem e mostrem a sua magia. O professor deve acompanhar a evolução e não se limitar apenas ao ensino tradicional, muito centrado na exposição do professor. Aliás, se os professores não evoluírem, rapidamente são substituídos pelas tecnologias; é o mesmo que um funcionário de uma fábrica, se não acompanhar a evolução, vai acabar por ser substituído por robôs. Esta é a sociedade em que vivemos atualmente. E os professores devem utilizar as tecnologias para mostrar às crianças que podem aprender através delas e não as utilizando apenas para jogos que não aumentam as novas aprendizagens, por vezes até fazem o contrário. Segundo Prensky (2007), os professores devem partir dos interesses dos alunos e do que estes sabem, para que, assim, sejam os

alunos a criar as suas próprias aprendizagens e, que acima de tudo, as aprendizagens sejam relevantes para os alunos e que tenham sentido.

Com já foi referido, nesta fase, pretendo refletir sobre os dois contextos onde ocorreu a PES. Estes dois contextos têm tanto de distintos como de complexos e ricos em experiências. O primeiro contexto ocorreu com crianças em idade Pré-Escolar, mais concretamente, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos (ao longo do estágio tínhamos uma criança ainda com dois anos, fazendo os 3 anos apenas a 31 de dezembro). O segundo contexto decorreu com crianças do 4º ano, esta turma tinha crianças desde dos 9 anos até aos 11 anos de idade. O facto de ter trabalhado com idades tão distantes foi um aspeto positivo para a minha formação, tornando, assim, estas experiências bastante diferentes.

O contacto com estes dois contextos proporcionados pela PES é uma mais valia para nós enquanto futuras profissionais da educação. Para muitas/os é o primeiro contacto mais profissional, visto que íamos para o contexto 3 dias por semana, duas semanas completas, o que não foi o caso dos estágios realizados ao longo da licenciatura e do primeiro ano de mestrado. Ao termos que contactar diretamente com o que é o dia a dia de um professor, tendo contacto com todo o trabalho de preparação, desde as planificações de aulas, os testes, as correções, as avaliações, as reuniões de escola, as reuniões com os familiares, percebemos que há uma ideia errada por parte dos cidadãos em relação ao papel do professor, menorizando o mesmo. No meu caso, foi mesmo o primeiro contacto com estes níveis de ensino numa perspetiva de profissão, e posso considerar que não tinha noção do papel que o professor tem perante a arte de ensinar. Para além daquilo que já mencionei, o professor tem de ser portador de um vasto conhecimento, mas também tem que adaptar todas as suas metodologias e atividades a cada aluno, pois os alunos têm formas diferentes de adquirirem as aprendizagens e nem sempre a forma que usamos para uns determinados alunos resulta com outros. Este foi um dos aspetos que eu aprendi com a PES. Segundo menciona Costa (2010), “a aprendizagem ocorre nas relações sociais e a educação, por se tratar de uma constante relação interpessoal, não se diferencia em nada disso” (p.11). É também importante que haja o contacto com dois contextos diferentes, onde as crianças são diferentes. Deste modo, podemos afirmar que as necessidades de crianças com 3-6 anos não têm a ver com as das crianças de uma turma de 4ºano. No quarto ano, as crianças são autónomas

e já se encontram em preparação para o novo ciclo que se avizinha. No Pré-Escolar, as crianças são mais afetuosas e necessitam mais da nossa atenção. Esta diferença deve-se ao facto de as crianças estarem em diferentes fases de desenvolvimento.

Quando fui para o contexto do Pré-Escolar, as minhas expectativas eram muitas, pois sempre foi um nível de ensino que me fascinava bastante. Tive a oportunidade de colaborar com uma educadora que tinha uma metodologia de trabalho muito produtiva, baseada em diferentes modelos pedagógicos como Reggio Emilia, High Scope, entre outros. Este contexto foi desafiante, porque partia sempre do que ouvíamos das crianças, como foi o exemplo da “Casa dos sonhos” que foi uma ideia partida do sonho das crianças. Este contexto foi desafiante, também devido ao grupo ser heterogéneo, é fascinante trabalhar com crianças com idades diferentes. Posso concluir, que este contexto superou todas as expectativas e saí muito mais enriquecida a todos os níveis.

O primeiro ciclo de sempre foi um nível de ensino que me fascinava, mas que, ao mesmo tempo, me assustava devido à exigência de conhecimentos. Com o passar do tempo, apercebi-me de que era capaz de ultrapassar e que estava ao nível do desafio. Após a sua conclusão, posso dizer que esta experiência me surpreendeu bastante pela positiva. A turma em questão demonstrou-se sempre bastante ativa e, acima de tudo, cooperativa connosco. A forma como a professora titular abordou a turma e a relação que tem com os alunos é algo que vou recordar para a minha vida.

A PES consiste em dois momentos, num primeiro momento de observação e um segundo de planificação, implementação e reflexão.

No que diz respeito à observação, considero que esta fase foi importantíssima em ambos os contextos. Antes de iniciarmos a preparação das planificações e as implementações, é necessário conhecer o contexto, familiarizarmo-nos com a escola, com a turma, começarmos a conhecer os alunos e as características de cada um, mas também conhecermos um pouco as docentes cooperantes, as metodologias de trabalho, a postura que adotam em sala de aula, a forma como dialogam e abordam os alunos. Estas semanas de adaptação são cruciais para a escrita das planificações, pois neste momento de planeamento de atividade é preciso conhecer minimamente o grupo ou a turma para quem vamos planear.

Ao longo da elaboração das planificações, as orientações curriculares (OCEPE) para o Pré-Escolar e os Programas e Metas do 1º Ciclo do Ensino Básico (PMCPEB), foram

um apoio incondicional e um bom fio condutor para a composição das mesmas. Este processo de planificação mostrou-se bastante complexo, quer no Pré-Escolar como no 1º CEB. No caso do Pré-Escolar, o planeamento foi complicado, primeiro pela diferença de faixas etárias presentes no grupo, o facto de ser um grupo heterogéneo dificultava a escolha de atividades, devido ao nível de dificuldade, acabando assim, sempre por termos que de adaptar as atividades, ou por criar atividades diferentes para as diferentes faixas etárias. Para além disso, o facto de serem crianças tão pequenas exigia que as atividades fossem sempre criativas e dinâmicas e que, acima de tudo, tivessem um fio condutor. Este foi um dos princípios que eu e o meu par pedagógico tentamos sempre mostrar nas planificações e que as atividades fossem ao encontro dos interesses do grupo, pois as crianças são o centro da aprendizagem. No caso do Primeiro Ciclo, o que tornava mais complicada a planificação de atividades era o facto de articular os conhecimentos científicos com atividades dinâmicas e cativantes para os alunos. O facto de, ao longo deste contexto, a sala não conter meios tecnológicos, foi um grande entrave na planificação de atividades, pois sentíamos que as nossas atividades estavam condicionadas pelo facto de não podermos usar de uma forma ativa as tecnologias. Considero que o facto de uma sala conter um bom equipamento tecnológico é uma mais valia para o professor e para o aluno, pois é uma forma de proporcionar momentos de aprendizagem mais dinâmicos. Concluo que a realização de planificações semanais são um ponto positivo para nós, uma vez que são uma espécie de guião. Para além disso, ao planearmos, é mais fácil chegarmos a todos os alunos e arranjarmos previamente formas de contornar possíveis obstáculos que apareçam, a nível de tempo, condições climatéricas, tendo sempre um “plano B”.

As implementações são o produto final de tudo o que planificamos e preparamos. Por vezes, os resultados atingiam as nossas expectativas; outras vezes, os resultados de certas atividades ficavam aquém daquilo que imaginamos. Mas este é um processo normal e por isso é que temos que refletir e tentar melhorar os pontos que correram pior. É também neste momento que colocamos à prova os conhecimentos de que somos portadores e a forma como dialogamos e interagimos com o grupo ou a turma.

Para terminar todo este processo da PES, é necessário refletir, para que, futuramente, possamos corrigir os nossos erros e melhorar. Tal como mencionado por

Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), “a reflexão parece ser um processo mediador da teoria e da prática e um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos professores e as evidências das práticas” (p.79). Penso que o facto de sermos observadas por docentes da ESE (Escola Superior de Educação) e, posteriormente, refletirmos com os mesmo é um ponto positivo para nós, pois assim ouvimos a opinião de quem nos está a observar e, às vezes, realizamos determinados gestos ou diálogos menos adequados e nem nos apercebemos e, por isso, é tão importante haver uma reflexão da nossa parte e sabermos apontar os nossos defeitos e onde erramos.

Para terminar, concluo que esta foi uma experiência alucinante, cheia de altos e baixos, com bastantes trambolhões, mas consegui sempre levantar-me e continuar em frente. Ao longo destes 8 meses, senti um turbilhão de coisas, mas agora que concluí e olho para trás, considero que é isto que quero seguir na minha vida. Este contacto com dois contextos distintos deu-me a oportunidade de alargar e desenvolver conhecimentos e competências a variados níveis. Acima de tudo, considero que cresci enquanto profissional, mas também como pessoa e cada vez mais concordo com esta frase: “Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo” (Malala Yousafzai).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Compolito, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronzato, L. H. (2009). A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. *Revista Prolíngua*, vol.2 (1), 102-114.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais*. Oeiras: CELTA.
- Charles, C., M. (1998). *Introduction to Education Research* (3<sup>o</sup> Edition). New York: Longman.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, J., Pereira, L. T., & Neves, M. J. (Coord.). (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Celorio, J. & Celorio, G. (2012). *Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Espanha: Escuela Universitaria de Magisterio. UPV/EHU.
- CIDAC. (2017). *Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito*. Lisboa: CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.
- Coelho, L. S., & Neves, L. (Coord.). (2018). *Global Schools Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação da Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Costa, E. S. (2010). A importância da reflexão na formação de professores. Três Cachoeiras : Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2<sup>o</sup> Edição). Coimbra: Almeida.



- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editora Caminho.
- Ferreira, C. A. (2014). *Oralidade – o papel do manual escolar e estratégias a utilizar em aula*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo. Acedido em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1720>. (Consultado a 28 de junho de 2018)
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gaspar, M. I. M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10362/14107> (Consultado a 26 de junho de 2018)
- Guarda, G., Luz, T., Rodrigues, T., & Beltrame, L. (2017). *A Roda de Conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula*.
- IPAD. (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Lisboa: IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Leal, S. M. (2009). Ensinar a língua, promover a cidadania – Um desafio por/para cumprir. *X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia* (pp. 2964-2978). Braga: Universidade do Minho.
- Locatelli, M. A., & Mamam, D. (2013). Oralidade em sala de aula: O caso e a notícia como ferramenta metodológica e pedagógica – uma possibilidade. *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos*.
- Lopes, A. I. (2017). *Sol sem Fronteiras (Solsef)*. Obtido de “O que fazemos?”. Acedido em: <http://www.solsef.org/>. (Consultado a 10 de junho de 2018)
- Maciel, D. A. G. C. (sd). *Fala e escrita: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental*.
- Martins, G. D. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mello, M. F., Alves, M. M., Ottoni, M. A. R., & Marine, T. C. (2017). A oralidade na sala de aula: uma proposta didática com notícia de rádio. *Revista do GELNE*, vol.19 (Especial), 16-27.
- Mendes, L. M. V. (2012). A linguagem oral na educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências da Educação Campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores. Açores. Acedido em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.uac.pt:10400.3/2630>. (Consultado a 28 de junho de 2018)
- Olveira, C. F. (2018). *A Educação para o Desenvolvimento Global nas aprendizagens do Português*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo. Acedido em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2027>. (Consultado a 10 de junho de 2018)
- Passos, T. M. V. B. P. (2017). *A Educação para o Desenvolvimento na Leitura: Uma abordagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo. Acedido em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1995>. (Consultado a 10 de junho de 2018)
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Prensky, M. (2007). *Changing Paradigms from “being taught” to “learning on your own with guidance”*. Educational Technology
- Rayo, J. T. (2004). *Educação em direitos humanos: Rumo a uma perspetiva global*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, J. F., & Mota, K. M. S. (2007). O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12 (36), 505-551.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, vol.5, 171-202.
- UNESCO. (2014). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Xavier, L. G. (2015). Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. *Exedra*, pp. 25-36.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificação de referência

<b>Ano de escolaridade:</b> 4º ano (17 alunos)			<b>Data:</b> 14, 15, 16 17 e 18 de maio de 2018		
<b>Mestranda:</b> <u>Marta Areias Azevedo</u> e Marta Daniela Miranda Loureiro <b>Dia da semana:</b> segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira;			<b>Período:</b> 3º período		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/ espaços físicos	Tempo	Avaliação
<b>Segunda-feira, 14 de maio (9:15h)</b>					
		De dia 12 a dia 14 maio, na freguesia de Vila Franca celebra-se a Festa das Rosas. Por este motivo, no dia 14 de maio não haverá aulas, pois os alunos nesse dia dirigem-se à escola só na parte da tarde e daí vão para o feirão onde permanecem o resto da tarde.			
<b>Terça-feira, 15 de maio (9:15h)</b>					
<b><u>Matemática</u></b>	Resolver problemas de processo.	<p>A primeira parte da manhã está destinada à aula de música que é ministrada por um Professor da Academia de Música e, durante a qual, a professora estagiária está na sala a coadjuvar.</p> <p>Para dar início à aula, a professora estagiária escreve a data no quadro. Os alunos, à medida que vão precisando dos seus cadernos, abrem a lição, colocando uma linha separadora e escrevendo a data.</p> <p>Dado o pouco tempo restante até ao intervalo, a estagiária na primeira semana apresentou à turma a “problemoteca” (Anexo 1). A “problemoteca” consiste numa caixa com diferentes desafios matemáticos (Anexo 2) que será utilizada todas as terças-feiras. Esta terça-feira será retirado mais um desafio que as crianças terão</p>	<p>-Problemoteca (caixa de desafios)</p> <p>- Desafios matemáticos;</p>	<p>60 min</p> <p>30 min</p>	<p>- Resolve o desafio da caixa “problemoteca”;</p>

		de resolver no caderno de matemática. Caso se trate de um desafio de dificuldade reduzida, poderá ser retirado um outro desafio.			
<b>Intervalo (10:45h – 11:15h)</b>					
<b>Português</b>  <b>Gramática (G4)</b>  Sintaxe	31. Analisar e estruturar unidades sintáticas.  31.3. Distinguir discurso direto de discurso indireto.	Para dar início à aula, a PE entrega a cada par de alunos duas frases (Anexo 3), uma delas está no discurso direto e a outra no discurso indireto, e pede aos alunos que as leiam silenciosamente. Posto isto a estagiária questiona: - <i>O que distingue estas duas frases?</i> - <i>A sua estrutura é igual?</i> - <i>Qual é a frase que se encontra no discurso direto?</i> - <i>E a outra está em que discurso?</i> Posto isto a PE, com o auxílio de um PowerPoint (Anexo 4), apresenta à turma a distinção entre o discurso direto e discurso indireto, e a estrutura de cada discurso. De forma a colocar em prática o que aprenderam, a PE recorda a turma a entrevista que realizaram há umas semanas sobre a Malala, questionando qual o discurso em que se encontra a entrevista, discurso direto. De seguida pede, que com os mesmos pares que realizaram a entrevista, passem uma pequena parte do texto da entrevista para o discurso indireto. No decorrer da atividade, a PE passa pelos grupos de forma a retirar dúvidas e a corrigir os textos. Posto isto, a PE relembra aos alunos as características do texto narrativo: tem que ter título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao longo do texto devem estar contidas respostas às questões: Quem?; Quando?; Onde?; O quê?; Como??. No texto narrativo é utilizado o discurso direto (diálogos), o discurso indireto e descrições. Para finalizar, é proposto à turma que se realize um texto narrativo coletivo, onde toda a turma dá ideias e a PE regista no quadro. Todos os alunos devem de passar para o caderno o texto narrativo formado.	- Textos; - PowerPoint;	90 min	- Identifica textos no discurso direto e no discurso indireto; - Passa a entrevista que construiu para indireto; - Constrói um texto narrativo;
<b>Leitura e escrita (LE4)</b>  Produção de texto	17. Escrever texto narrativo.  17.1. Escrever pequenos				

	<p>textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens.</p> <p>17.2. Introduzir descrições na narrativa.</p>				
<b>Almoço (12:45h - 14:30h)</b>					
<p><b><u>Português</u></b></p> <p><b>Oralidade (O4)</b></p> <p>Produção de discurso oral</p>	<p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades,</p>	<p>Na semana anterior de implementação, a PE não conseguiu concluir uma das atividades relativas ao seu relatório, por isso, aproveita este momento da aula para o fazer. Os alunos, individualmente, deverão realizar uma pequena apresentação oral de 1/2 minutos tendo por base uma grelha fornecida naquela semana. Posto isto, de forma a dar continuidade às atividades relativas ao relatório, a PE mostra à turma um jornal (Anexo 5) e questiona:</p> <p>- <i>O que contém um jornal? (Neste momento, espera-se que os alunos digam que o jornal contém notícias, se os alunos não chegarem ao esperado, a PE orienta o diálogo de forma a que cheguem à resposta pretendida).</i></p>	<p>- Jornal, - Notícias; - PowerPoint; - Grelha estrutura da notícia;</p>	<p>30 min</p> <p>60 min</p>	<p>- Constrói uma notícia;</p>

<p><b>Leitura e escrita (LE4)</b></p> <p>Produção de texto</p>	<p>tendo em conta a situação do interlocutor.</p> <p>4.5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado.</p> <p>18. Escrever textos expositivo/informativos.</p> <p>18.1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação</p>	<p>- Qual é a finalidade das notícias?</p> <p>- Vocês sabem como é constituída e organizada uma notícia de um jornal?</p> <p>Posto isto, a PE divide a turma em grupos de 2 elementos, e entrega a cada grupo uma notícia (Anexo 6). Estas notícias tratam temas relativos à educação para o desenvolvimento contidos no referencial como, por exemplo, a discriminação, a guerra, a violência na escola, violência no seio familiar, a pobreza, entre outros. Depois de analisarem, a PE pede para que estes exponham as suas conclusões, questionando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As notícias têm que ter título?</li> <li>- Quais são as características que o título deve apresentar?</li> <li>- As vossas notícias têm uma introdução?</li> <li>- Quais são os elementos presentes na introdução?</li> <li>- Qual é o assunto da notícia?</li> <li>- Que problema a notícia expõe?</li> <li>- O que uma notícia deve conter?</li> <li>- Qual é a estrutura de uma notícia?</li> <li>- Que tipo de linguagem é utilizada nessas notícias?</li> </ul> <p>De forma a concluir melhor qual a estrutura da notícia, a estagiária apresenta ao grupo um PowerPoint (Anexo 7) que contém a definição e a estrutura da notícia. Para que os alunos coloquem em prática o que aprenderam, a PE desafia os alunos, em grupos já formados, para que escrevam uma notícia tendo tema, assuntos abordados em aulas anteriores, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade cultural;</li> <li>- Diversidade física;</li> <li>- O bem-estar na escola;</li> <li>- O bem-estar na família;</li> <li>- Pobreza;</li> <li>- Desigualdade e exclusão;</li> <li>- Direitos das crianças;</li> <li>- Paz.</li> </ul> <p>Cada grupo deve escolher um tema e redige a sua notícia.</p>			
--	--	---	--	--	--



	agrupada em parágrafos; e uma conclusão.	À medida que os grupos vão terminando a notícia, a PE entrega uma grelha (Anexo 8) de forma a que os alunos verifiquem se cumpriram com a estrutura da notícia. No final, se o tempo permitir, cada grupo apresenta a sua notícia, explicando o motivo da escolha do tema da sua notícia, se não for possível fazem na próxima aula.			
<b>Quarta-feira, 16 de maio (9:15h)</b>					
<b>Português</b>  <b>Leitura e escrita (LE4)</b>  Produção de texto	18. Escrever textos expositivo/informativos.  18.1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a	<p>Para dar início à aula, a professora estagiária escreve a data no quadro. Os alunos, à medida que vão precisando dos seus cadernos, abrem a lição, colocando uma linha separadora e escrevendo a data.</p> <p>Nesta parte da manhã será feita uma das atividades para o relatório da estagiária. A PE recorda a turma dos conteúdos falados do dia anterior sobre a notícia. Depois de todas as opiniões serem escutadas, a estagiária questiona os alunos:</p> <p><i>- Para além do jornal, as notícias podem ser observadas onde? (Espera-se que os alunos respondam que é através da televisão, da rádio, da internet, se tal não acontecer, mais uma vez, a PE orienta o diálogo).</i></p> <p>Posto isto, de forma a direcionar a atividade para as notícias apresentadas através da televisão, a estagiária mostra aos alunos alguns vídeos de trechos de telejornais (Anexo 9) onde são abordados, mais uma vez, problemas que podemos encontrar no mundo. De seguida, a PE desafia os alunos a preparem uma apresentação de um segmento de um telejornal, para tal devem preparar uma encenação como se estivessem na televisão.</p> <p>Esta atividade será feita a pares e os alunos devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um nome para o telejornal;</li> <li>- O telejornal deve começar com o apresentador a saudar os telespetadores e anunciar o nome do jornal;</li> <li>- Após a saudação, devem apresentar a notícia que elaboraram na aula anterior;</li> <li>- Em seguida, o apresentador passa a “emissão” para o repórter que fará uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colunas;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Vídeos;</li> </ul>	60 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constrói a notícia;</li> <li>- Realiza o guião para apresentar;</li> </ul>

	informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.	entrevista. - No final, retoma o "estúdio" com o apresentador, que finaliza o telejornal. Para tal, os alunos devem preparar a estrutura do telejornal, elaborar uma pequena entrevista, definir quem vai ser o entrevistado e entrevistador.		60 min	
<b>Intervalo (11:15h – 11:45h)</b>					
<b>Matemática</b>  <b>Geometria e medida (GM4)</b>	4. Medir comprimentos e áreas.  4.1. Reconhecer que a área de um quadrado com um decímetro de lado (decímetro quadrado) é igual à centésima parte do metro quadrado e relacionar as	Regressados do intervalo, a PE dá continuidade ao tema as “Áreas” direcionando neste momento para o tema “medição de áreas”. Com a atividade que se segue, pretende-se que o grupo compreenda primeiramente que a unidade quadrada com 1 decímetro de lado intitula-se por decímetro quadrado ( $\text{dm}^2$ ). Posteriormente que compreenda que o decímetro quadrado é a centésima parte do metro quadrado isto porque, $1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$ . Para tal, a estagiária pede a cada aluno que construa 6 quadrados de 10x10 cm e que o pintem a gosto. Depois de concluídos os quadrados, a PE leva então o grupo ao conceito de decímetro quadrado. A PE pergunta aos alunos: - Qual será a unidade de área que se obtém quando num quadrado se utiliza como unidade de comprimento 1 dm de lado? Caso os alunos não consigam responder, a PE explica de modo a induzir a resposta, questionando por exemplo: - Qual é a fórmula para calcular a área? - Quantas vezes usamos a unidade de comprimento dm? - Então, se usamos 2 vezes a mesma unidade de comprimento para aplicar na fórmula, vamos obter a unidade de uma área. Qual é a simbologia para representar a unidade de área? Por fim, para que concluam que o $\text{dm}^2$ é a centésima parte do $\text{m}^2$ , com os quadrados realizados, construirão um metro quadrado no quadro da sala, para concluírem o que foi explicando logo no início desta atividade.	- Folhas de papel; - Lápis de cor; - Tesoura;	60 min	- Recorta o quadrado 10x10 cm;

	diferentes unidades de área do sistema métrico.				
<b>Almoço (12:45h - 14:30h)</b>					
<b>Matemática</b>  <b>Geometria e medida (GM4)</b>	<p>4. Medir comprimentos e áreas.</p> <p>4.1. Reconhecer que a área de um quadrado com um decímetro de lado (decímetro quadrado) é igual à centésima parte do metro quadrado e relacionar as diferentes unidades de</p>	<p>Para dar continuidade ao tema abordado na parte da manhã, a PE começa por relembrar perguntando aos alunos quais são as medidas de comprimento. Posteriormente, entrega a cada aluno uma tabela (Anexo 10) para completarem com estas medidas. De seguida, os alunos recortam e colam no seu caderno de matemática. Posto isto a PE entrega à turma uma outra tabela para ser completada com as medidas de área (Anexo 11), com esta tabela a estagiária pretende que a turma perceba que cada unidade de medida tem duas casas. Explica também que o aluno deve escrever o número da medida para que o algarismo das unidades fique na casa da direita da unidade de medida dada. Para colocar em prática e exercitar a informação dada, a estagiária projeta através de uma PowerPoint uma tabela (Anexo 12) com as medidas de área e escreve no quadro alguns números, os alunos assim que solicitados devem dirigir-se ao quadro e coloca-los na tabela corretamente. Posteriormente a PE pede que sejam feitas agora as suas conversões solicitando outros alunos e para tiram as conclusões das conversões feitas. Para finalizar, a PE realiza a ficha nº 40 do caderno de fichas (Anexo 13) para os alunos aplicarem o que aprenderam. Se possível será feita a sua correção escrita.</p>	<p>- Tabela de medida de comprimento;</p> <p>- Tabela de medida de área;</p> <p>- PowerPoint;</p> <p>- Ficha nº 40 do caderno de fichas;</p>	90 min	<p>- Realiza as tarefas propostas;</p> <p>- Realiza a ficha;</p>

	área do sistema métrico.				
<b>Intervalo (16:00h – 16:30h)</b>					
<b>Apoio ao estudo</b>		Os alunos nesta parte da tarde devem aproveitar para organizar o seu portefólio, colocando todas as fichas, realizadas ao longo destas últimas semanas, por ordem na capa. Caso os alunos tenham alguma dúvida acerca de alguma matéria é aproveitado este momento para serem retiradas essas dúvidas. Se possível, os alunos deverão dar continuidade à preparação da encenação.		60 min	
<b>Quinta-feira, 17 de maio (9:15h)</b>					
<b><u>Expressão e Educação Físico-Motora</u></b>  <b>Bloco 8 – Natação</b>		A turma, todas as quintas feiras, dirige-se para a piscina de Barroselas para terem aula de natação.		90 min	
<b>Intervalo (11:15h – 11:45h)</b>					
<b><u>Português</u></b>		Para dar início à aula, a professora estagiária escreve a data no quadro. Os alunos, à medida que vão precisando dos seus cadernos, abrem a lição, colocando uma linha separadora e escrevendo a data.  Como a atividade relativa ao relatório é um pouco extensa, a PE aproveitará esta parte da manhã para terminar a preparação da encenação do telejornal. Quando	- Adereços;	60 min	- Apresenta um telejornal;

<b>Oralidade (O4)</b>  Produção de discurso oral	5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.  5.1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz... ).	todos os grupos tiveram a sua encenação preparada, passam para a apresentação. Para criar mais ambiente, a PE leva alguns adereços.			
<b>Almoço (12:45h - 14:30h)</b>					
<b><u>Estudo do Meio</u></b>  <b>Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.</b>	3. Portugal na Europa e no mundo.  3.3. Localizar no planisfério e no globo países lusófonos.	A PE começa por dividir a turma em dois grupos, onde cada grupo irá ter um conjunto de letras, que com a sua junção, formarão o título do tema a ser abordado na aula “Países Lusófonos” (Anexo 14). Para conseguirem chegar ao tema, a PE vai dando algumas pistas, tais como: a primeira palavra é constituída por cinco letras; a segunda palavra começa pela letra “L”; entre outras. Conforme as dificuldades que os grupos encontrem, a estagiária vai ajudando com mais pistas. Depois de ambos os grupos decifrarem o tema, a PE questiona: - <i>Sabem o que são países lusófonos?</i> - <i>Conhecem algum país lusófono?</i> De seguida a PE, com o auxílio de um PowerPoint (Anexo 15), a estagiária explora o tema, os países lusófonos, dizendo quais são os países lusófonos e onde se localizam, através da apresentação de um mapa com as respetivas localizações e	- Letras; - PowerPoint; - Bandeiras países lusófonos; - Globo; - Palavras cruzadas; - Ficha nº 22 do caderno de atividades;	90 min	- Descobre o tema abordado; - Responde às questões; - Localiza no globo os países lusófonos; - Realiza a ficha;

	<p>3.4. Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.</p> <p>2. Os aglomerados populacionais.</p> <p>2.1. Reconhecer aglomerados populacionais (aldeias vilas e cidades).</p>	<p>bandeiras. Posto isto a estagiária, entrega a 8 alunos uma bandeira de cada país lusófono (Anexo 16) e pede que localizem esses países no globo (Anexo 17). De forma a consolidar estes conteúdos, a estagiária desafia a turma a jogarem às palavras cruzadas (Anexo 18).</p> <p>Para dar continuidade à matéria, a PE refere que para além de países lusófonos há também outros países com comunidades portuguesas. Esses são países para onde os portugueses emigraram, onde a língua portuguesa não é a língua oficial, por motivos de procura de trabalho e melhores condições de vida. A PE questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que é a emigração?</i></li> <li>- <i>Alguém tem familiares emigrados?</i></li> <li>- <i>Em que países estão emigrados? (Neste momento a PE utiliza um mapa que se encontra no PowerPoint e pede que à vez os alunos venham localizar o país).</i></li> </ul> <p>De seguida, continuando a utilizar o mesmo PowerPoint, a PE explica aos alunos o que é a emigração e quais os países para onde os portugueses emigram mais. Posteriormente pergunta à turma se sabem o que é a imigração, mostrando um gráfico onde se vê quais são os países onde as pessoas moravam. De seguida a PE aborda temas como a distribuição da população e os aglomerados populacionais recorrendo ao PowerPoint utilizado desde do início da aula.</p> <p>De forma a consolidar toda a matéria os alunos realizam a ficha nº 22 (Anexo 19) do caderno de fichas, se possível faz a sua correção.</p>			
<b>Sexta-feira, 27 de abril (9:15h)</b>					
		<p>Para dar início à aula, a professora estagiária escreve a data no quadro. Os alunos, à medida que vão precisando dos seus cadernos, abrem a lição, colocando uma linha separadora e escrevendo a data.</p>			

<u>Matemática</u>					
<b>Geometria e medida (GM4)</b>	3. Reconhecer propriedades geométricas.	Nesta parte da manhã a PE dirige-se com a turma para a sala onde contém um quadro interativo. Para dar início ao tema “Sólidos geométricos” a PE entrega à turma uma ficha de trabalho (Anexo 20), para que a turma recorde o que já foi anteriormente lecionado. Após todos concluírem a ficha, a estagiária fará a sua correção escrita no quadro. Posto isto, a estagiária com o auxílio do quadro interativo e também do ficheiro Flipchart “Sólidos Geométricos” (Anexo 21), explica à turma a matéria relativa aos sólidos geométricos, utilizando algumas atividades interativas dentro do ficheiro.	- Ficha de trabalho; - Quadro interativo; - Flipchart;	60 min	- Realiza a ficha de trabalho;
<b>Oferta complementar</b>		Nesta parte da manhã dirigem-se à escola de Vila Franca alunos da escola de Nogueira, para verem a construção dos cestos, símbolo da Festa das Rosas que se realizou no fim-de-semana anterior. Neste momento toda a escola realiza esta atividade.		60 min	
Intervalo (11:15h – 11:45h)					
		Inglês (aula dada por professora externa)		60 min	
Almoço (12:45h - 14:30h)					
<u>Matemática</u>					
<b>Geometria e medida (GM4)</b>	3. Reconhecer propriedades geométricas.  3.13. Reconhecer cubos, paralelepípedos retângulos e	De forma a consolidar a matéria aprendida na parte da manhã, os alunos realizam a ficha nº 42 do caderno de fichas (Anexo 22). Posteriormente a PE faz a sua correção, solicitando alguns alunos para realizarem as tarefas no quadro. O restante tempo da aula será dedicado à planificação e construção de figuras geométricas. Para tal, a PE entrega aos alunos diferentes planificações de sólidos geométricos (Anexo 23), e pede que estes identifiquem qual o sólido geométrico que surgirá daquela planificação. Estes dados serão registados no quadro para que no final se compare a ideia inicial do aluno com a figura geométrica construída. Com as planificações os alunos devem pintá-las, recortá-las e construí-las. No final depois de todos terem as suas figuras geométricas construídas, deverão distingui-las dizendo primeiramente se são poliedros ou não poliedros e posteriormente	- Ficha nº 22 caderno de fichas; - Planificação de sólidos geométricos;	30 min  60 min	- Realiza a ficha; - Constrói diferentes sólidos geométricos.

	prismas retos com as respectivas planificações.	devem classificá-los dizendo se é um prisma ou uma pirâmide, no caso dos poliedros.			
<b>Intervalo (16:00h – 16:30h)</b>					
<b>Apoio ao estudo</b>		A PE apresenta aos alunos um resumo (Anexo 24) sobre a matéria abordada nesta semana em estudo do meio. Os alunos devem de passar para o caderno o resumo. Posto isto, os alunos organizam as fichas realizadas ao longo da semana no seu portefólio. À medida que os alunos vão acabando a organização dos portefólios, devem começar a realizar o recapitulando do livro de estudo do meio (Anexo 25).	- Resumo; - Recapitulando.	60 min	

#### **Bibliografia:**

- Ministério da Educação (1990) *Organização Curricular e Programas de Estudo de Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1990) *Organização Curricular e Programas de Expressão e Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência (2013) *Programa e Metas Curriculares de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência (2015) *Programa e Metas Curriculares de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Landeiro, A., & Gonçalves, H. (2017). *A Grande Aventura Matemática 4º Ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Melo, P., & Costa, M. (2015). *A Grande Aventura Português 4º Ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Pires, P., & Gonçalves, H. (2016). *A Grande Aventura Estudo do Meio 4º Ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Santos, M. (2010) *O domínio do dominó e outras histórias*. Texto, 1ª edição.



## Anexo 2 – Autorização do Encarregado de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e da minha Prática de Ensino Supervisionada II que está a ser desenvolvida com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português.

Para a concretização da investigação, será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles, inquérito por questionário, registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização da investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, estarei inteiramente disponível.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 19 de março de 2018

A mestrandas,  
Marta Areias Azevedo

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de  
Educação do(a) \_\_\_\_\_, declaro  
que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados  
necessária.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Obs.:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Anexo 3 – Questionário inicial



#### *Inquérito sobre a oralidade*

Lê as perguntas com atenção e assinala com uma **X** a opção que escolheres.



1. Gostas de responder a questões orais feitas pelo teu professor?

☐

Sim

☐

Não

☐

Mais ao menos

2. Gostas de participar oralmente na aula?

☐

Sim

☐

Não

☐

Mais ao menos

3. Gostas de fazer apresentações orais?

☐

Sim

☐

Não

☐

Mais ao menos

4. Já participaste em algum debate em sala de aula?

☐

Sim

☐

Não

5. Tens dificuldades em exprimir-te oralmente?

☐

Sim

☐

Não

☐

Mais ao menos

6. Se sim, indica as razões da dificuldade:

☐

Não sei o que dizer.

☐

Tenho vergonha de falar.

☐

Tenho medo de ser corrigido.

☐

Não sei como exprimir a minha ideia.

☐

Tenho falta de vocabulário.

Outras razões: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Gostavas de realizar mais atividades de oralidade nas aulas de português?

☐

Sim

☐

Não

8. Se sim, quais?

☐

Apresentação de trabalhos sobre um tema.

☐

Debate.

☐

Entrevista.

☐

Dramatização.

☐

Diálogos.

Outras: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Achas que é importante aprender a falar na aula de português?

☐

Sim

☐

Não

Porquê?

---

---

## Anexo 4 – Questionário final

### Questionário final



Responde às questões colocadas sobre as atividades de oralidade realizadas nas aulas, assinalando com uma **X** a(s) opção(ões) que escolheres.

1. Com as atividades de oralidade realizadas nas aulas, quais os aspetos que melhoraste?

☐

Passei a saber o que dizer.

☐

Deixei de ter vergonha de falar.

☐

Deixei de ter medo de ser corrigido.

☐

Sei como exprimir as minhas ideias.

☐

Sei o vocabulário que vou utilizar.

Outras: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Gostaste de realizar as atividades de oralidade nas aulas de Português?

☐

Sim

☐

Não

3. Qual a atividade de oralidade de que gostaste mais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Sentes-te preparado para falar dos temas trabalhados ao longo das atividades?

☐

Sim

☐

Não

5. Achas que é importante trabalhar temas sobre o mundo nas aulas?

☐

Sim

☐

Não

Seleciona as razões:

☐

Aumenta a minha cultura geral.

☐

Faz-me refletir sobre o mundo.

☐

Sou capaz de discutir esses assuntos com a minha família e amigos.

Outras: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Qual o problema do mundo que te preocupa mais?

---

---

Porquê?

---

---

7. Gostaste da experiência de, oralmente, conheceres algumas das realidades da sociedade?

☐

Sim

☐

Não

Porquê?

---

---



## Anexo 5 – Descrição pormenorizada das tarefas (fase B)

### Tarefa 1: Todos diferentes todos iguais

**Data:** 19 de março de 2018

**Objetivo de Português:** Apresentar em voz alta o seu argumento.

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Sensibilizar os participantes para as diferenças sociais, culturais e estéticas, promovendo a justiça social.

**Descrição:** Numa primeira fase, a investigadora apresentou ao grupo de participantes o livro *A minha família é a melhor do mundo. E a tua?* de Sofia Neves e Joana Miranda, passando posteriormente para a exploração dos elementos paratextuais, como a capa, as guardas, a contracapa e a lombada, de modo a explorar todos os elementos. Foram várias as questões colocadas aos alunos:

- *Que elementos podemos observar nesta capa?*
- *E na contracapa?*
- *O que é a lombada de um livro?*
- *O que podemos encontrar nela?*
- *Qual o título da história?*
- *Onde podemos encontrar o nome do autor e do ilustrador da história? Como se chama o autor? E o ilustrador?*
- *Tendo em conta o título, qual poderá ser o tema desta história?*

Numa segunda fase, os alunos escutaram a PE que leu a história em voz alta, utilizando como auxílio ilustrações do livro em suporte digital. Após a leitura, a investigadora colocou as seguintes questões aos participantes:

- *Quais são as personagens presentes na história?*
- *Qual é o tema da história?*

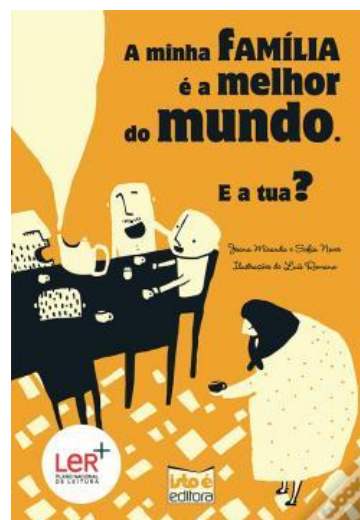


Figura 24 – Livro *A minha família é a melhor do mundo. E a tua?*



- *O menino gosta dos pais? Porquê?*
- *As famílias têm que ser todas iguais? Constituídas por um pai e uma mãe?*
- *Quais as diferentes famílias mencionadas na carta?*
- *É bom sermos todos iguais?*
- *Para além de diferentes tipos de famílias, que outro tipo de diferenças temos?*

Com este diálogo, pretendia-se que os alunos recontassem a história escutada, para perceber se os alunos captaram a mensagem que esta história transmite. A história pretende transmitir que não há um estereótipo de família. Na sociedade atual, ainda continua a manter-se a ideia da família perfeita como sendo a família tradicional, apesar de existirem diversos tipos de família. Contudo, gradualmente, novas leis foram criadas/complementadas para dar novas oportunidades às famílias ditas “não tradicionais”. A melhor família é aquela que dá amor. Desta forma, foi possibilitado aos alunos começarem a interligar-se com uma das questões da ED/ECG, começando pelos diferentes tipos de famílias, afunilando para outras diferenças que encontramos na sociedade.

Numa fase final, foi pedido aos alunos que pensassem num argumento que provasse que devemos respeitar a diferença, seja ela de que tipo for, e que escrevessem o seu argumento no caderno. De seguida, cada aluno dirigiu-se à frente da turma e apresentou o seu argumento.

## **Tarefa 2: O que provoca o bem-estar e mal-estar**

**Data:** 16 de abril de 2018

**Objetivo de Português:** Realizar uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado.

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Entender que as pessoas desempenham diferentes funções na promoção do bem-estar escolar e familiar.

**Descrição:** Numa primeira fase, foi entregue a cada aluno a história impressa retirada do livro *O domínio do dominó e outras histórias* de Margarida Fonseca Santos

(Anexo 5.1). A história intitulava-se *Quem é que precisa do detetive?*, foi pedido aos participantes que fizessem a leitura silenciosa da mesma. Posteriormente, foi sugerido aos alunos que fizessem a leitura interpretativa do texto, dividindo as diferentes personagens, depois questionou-se os alunos da seguinte forma:

- *O que entendem por bem-estar?*

- *Tal como aconteceu na história anteriormente lida, acham que roubar promove o bem-estar? Porquê?*

- *É importante que a escola também promova o bem-estar e que nos sintamos bem nos locais onde estamos. O que podemos fazer para promover o bem-estar na escola?*

- *E no seio da nossa família?*

Posteriormente, a PE dividiu os participantes em grupos de 4/5 elementos e foi-lhes pedido que discutissem entre si a responsabilidade que cada um tem na promoção do bem-estar na escola ou na família. Depois de discutido o assunto, cada grupo elaborou uma pequena apresentação oral de 2/3 minutos, onde apresentou as diferentes formas de promover o bem-estar na escola ou na família. Dois grupos apresentaram formas de promover o bem-estar na escola e os outros 2 grupos na família, seguindo a orientação de uma grelha (Anexo 5.2) e um texto (Anexo 5.3).

### **Tarefa 3: Todos temos os mesmos direitos**

**Data:** 17 e 18 de abril de 2018

**Objetivo de Português:** Assumir diferentes papéis quando expostos a apresentações orais (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Identificar situações concretas de negação dos direitos humanos (a educação) às crianças.

**Descrição:** Numa primeira fase, foi apresentado à turma um vídeo (Anexo 5.4), que relatava um pouco da vida de Malala. Malala tinha um sonho que todas as crianças, principalmente as raparigas, tivessem direito à educação. Mas a sua luta não foi fácil, porém, continuou a lutar pelos seus direitos e pelos seus sonhos. Com este vídeo,

pretendeu-se que os alunos percebessem que, em certos locais, há muita insegurança e violência. Depois de visualizarem e escutarem o vídeo, a PE fez as seguintes perguntas:

- *Qual era o sonho de Malala?*
- *O que acham do sonho de Malala?*
- *Porque é que a educação é uma “arma”?*
- *Mesmo sabendo que o sonho é arriscado, lutariam por ele como a Malala?*
- *Acham que todos devemos ter os mesmos direitos?*
- *Consideram o local onde Malala morava, um local seguro e sem violência?*
- *O que é necessário para haver paz?*

Numa segunda fase, a turma foi dividida em grupos de 2 elementos e foi entregue a cada grupo um pequeno texto que fazia um resumo da vida de Malala (Anexo 5.5) e leram em silêncio. De seguida, a PE propôs aos grupos que escrevessem uma entrevista que seria realizada a Malala, com posterior encenação, tendo em conta o vídeo e o texto. Para tal, a investigadora inicialmente trabalhou com a turma a estrutura de uma entrevista, depois cada grupo elaborou um conjunto de cinco de perguntas, e dividiram, autonomamente, quem seria o entrevistador e o entrevistado.

Numa fase final, cada grupo fez uma pequena encenação de como seria a entrevista.

#### **Tarefa 4: E se eu estivesse no papel deles?**

**Data:** 30 de abril de 2018

**Objetivo de Português:** Apresentar oralmente a sua carta.

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Tomar consciência de efeitos negativos devido a situações de insegurança e violência. Entender a paz como condição necessária ao bem-estar coletivo.

**Descrição:** A PE começou por realizar um pequeno diálogo sobre o que se passa na Síria, de forma a fazer algum levantamento de conhecimentos e também de trabalhar a oralidade aquando da resposta às questões, questionando:

- *O que se passa na Síria?*
- *Onde é a Síria?*
- *O que são refugiados?*
- *Quais os problemas que vivem?*

Na fase seguinte, a PE mostrou à turma uma carta de um menino de seis anos que vive na América (Anexo 5.6) e solicitou um aluno para a ler em voz alta. Essa carta era destinada ao ex-presidente Barack Obama, onde a criança pedia para que um refugiado sírio fosse viver com ele. A carta impressionou bastante o ex-presidente que acabou por lê-la publicamente na conferência sobre refugiados das Nações Unidas. Depois de lida a carta, foi mostrado um vídeo (Anexo 5.7) sobre a carta que tinham acabado de escutar, para assim perceberem melhor, no final foram realizadas as seguintes perguntas:

- *Que tipo de texto é que o vosso colega acabou de ler?*
- *A carta que acabamos de ouvir é destinada a quem?*
- *Esta carta foi escrita por quem?*
- *Qual é o pedido do rapaz na carta?*
- *Vocês acolham um refugiado na vossa casa?*

Posteriormente, a PE fez uma breve apresentação das características da carta, no final os alunos, a pares, realizaram uma ficha (Anexo 5.8) onde tiveram que averiguar quais as características da carta do menino; no final, em diálogo, foi feito um levantamento de ideias.

Para dar continuidade, a PE mostrou alguns vídeos (Anexo 5.9) sobre a vida de uma menina refugiada, com 7 anos, onde era descrita a sua vida aquando da existência de guerra na Síria. Antecipadamente, a turma foi dividida, novamente, em pares e foi entregue uma grelha (Anexo 5.10) de onde retiraram as informações essenciais do vídeo à medida que o visualizavam. De seguida, foi proposto aos alunos que imaginassem que eram sírios e que tinham de escrever uma carta com uma mensagem ou com um pedido de ajuda.

Para terminar, os alunos apresentaram oralmente as cartas à restante turma e à medida que acabavam a apresentação deixaram uma mensagem de apelo.

### **Tarefa 5: Não à violência, sim à paz mundial**

**Data:** 2 de maio de 2018

**Objetivo de Português:** Preparar e apresentar exposições orais de 1/2 minutos.

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Entender a paz como condição necessária ao bem-estar coletivo. Identificar outros problemas globais que preocupa os alunos.

**Descrição:** Numa primeira fase, foi mostrada uma banda desenhada (Anexo 5.11). Esta consistia na história de duas crianças, uma era um menino português e a outra era uma menina síria. Ao longo da banda desenhada, as personagens vão discutindo sobre as diferenças que existem entre estes dois países no que toca à saúde, à educação, entre outros. Foram solicitados dois alunos para lerem em voz alta.

Numa segunda fase, foi entregue a cada aluno um documento orientador (Anexo 5.12) com alguns pontos ligados à Síria e à guerra presente neste país e de outros problemas que os preocupavam, para além dos já mencionados. Cada aluno tinha que responder aos pontos e preparar uma exposição oral de 1/2 minutos. Numa fase final, foi realizada a apresentação da exposição oral preparada.

### **Tarefa 6: Noticiando problemas globais**

**Data:** 15, 16 e 17 de maio de 2018

**Objetivo de Português:** Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Tomar consciência dos variados problemas que existem pelo mundo a nível da cidadania global.

**Descrição:** Numa fase de introdução, a PE mostrou ao grupo um jornal e perguntou:

- *O que contém um jornal?*
- *Qual é a finalidade das notícias?*
- *Vocês sabem como é constituída e organizada uma notícia de um jornal?*

Numa segunda fase, a turma foi dividida em grupos de 2/3 elementos, e foi entregue a cada grupo, uma notícia (Anexo 5.13). Estas notícias tratam temas relativos à ED/ECG contidos no Referencial de ED como, por exemplo, a discriminação, a guerra, a violência na escola, violência no seio familiar, a pobreza, entre outros. Estes problemas são também alguns dos problemas que preocupam os participantes. Os grupos analisaram e, para retirarem algumas conclusões, foram questionados acerca da estrutura de uma notícia. Posteriormente, a investigadora apresentou à turma a estrutura da notícia e foi proposto que cada grupo realizasse uma notícia, tendo por base assuntos já mencionados em tarefas anteriores ou problemas que os preocupam para além dos já falados, tais como:

- Diversidade cultural;
- Diversidade física;
- O bem-estar na escola;
- O bem-estar na família;
- Pobreza;
- Desigualdade e exclusão;
- Direitos das crianças;
- Paz.

Cada grupo escolheu um tema e redigiu a sua notícia, tendo em conta as suas características.

Numa terceira fase, a investigadora direcionou a tarefa para as notícias apresentadas através da televisão, para tal, mostrou aos alunos alguns vídeos de trechos de telejornais (Anexo 5.14) onde eram abordados, mais uma vez, problemas que podemos encontrar no mundo. Os alunos foram desafiados a preparem uma apresentação de um segmento de um telejornal, tendo em conta os mesmos grupos e os seguintes objetivos:

- Criar um nome para o telejornal;

- O telejornal devia começar com o apresentador a saudar os telespetadores e anunciar o nome do jornal;

- Após a saudação, era apresentada a notícia que elaboraram anteriormente;

- Em seguida, o apresentador passava a “emissão” para o repórter que fez uma entrevista.

- No final, voltavam ao "estúdio" com o apresentador, que finalizava o telejornal.

Os alunos tiveram que preparar a estrutura do telejornal, elaborar uma pequena entrevista, definir quem iria ser o entrevistado e entrevistador. Numa fase final, os grupos realizaram a encenação preparada. Para criar mais ambiente, a PE levou alguns adereços.

### **Tarefa 7: Vitória da paz e do respeito**

**Data:** 28 de maio de 2018

**Objetivo de Português:** Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Compreender que todos podemos contribuir para a paz mundial. Respeitar o próximo.

**Descrição:** Os alunos realizaram a dramatização da história *Ynari - A menina das cinco tranças* de Danuta Wojciechowska e Ondjaki. Esta história relata algumas temáticas presentes no Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Ynari é uma menina com cinco tranças e muita vontade de conhecer outras aldeias. Perto do rio, ela encontra um homem pequenino. Depois de estarem algumas vezes juntos, Ynari descobre que a guerra também faz parte do mundo. Com a ajuda das suas cinco tranças, a menina vai mostrar que as crianças, com magia e ternura, podem acabar com todas as guerras. É uma história que fala sobre a magia das palavras, da amizade, o respeito pelos outros e a vitória da paz.

A turma foi dividida em 3 grupos e foi entregue um guião (Anexo 5.15) a cada aluno. Como a história é longa, cada grupo dramatizou uma parte diferente da história.

Inicialmente leram a história fornecida e, posteriormente, dividiram as personagens e ensaiaram a dramatização. No final, cada grupo apresentou a sua encenação. Esta dramatização teve como auxílio diferentes cenários projetados (Anexo 5.16) e alguns sons alusivos aos momentos da história. Depois de terminadas as apresentações a investigadora pediu aos alunos que respondessem, no caderno, à seguinte questão:

*- O que aprenderam com a história dramatizada?*

#### **Tarefa 8: Debater problemas globais**

**Data:** 29 e 30 de maio de 2018

**Objetivo de Português:** Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição.

**Objetivos da Educação para o Desenvolvimento:** Respeitar o próximo. Dar a palavra. Consciencializar dos problemas que o mundo enfrenta.

**Descrição:** Numa fase inicial, a investigadora começou por explicar aos alunos que iriam realizar um debate, mas que se tinham de preparar, tal como acontece nos debates televisivos, em que os intervenientes se preparam previamente e, muitas vezes, levam documentos auxiliares para exemplificarem os seus argumentos. Para tal, a turma foi dividida em dois grupos, um grupo de oito alunos e outro de nove alunos. A PE atribuiu a cada grupo um tema diferente. Um grupo ficou com o tema “a guerra na Síria” e o outro grupo com o tema “direito à educação das crianças”. Dentro de cada grupo, existiram mais divisões, ou seja, um elemento do grupo foi o moderador e os restantes elementos do grupo foram divididos no grupo dos “prós” e no grupo dos “contra”. Os alunos reuniram-se por grupos e, autonomamente, dividiram as funções que cada um iria desempenhar durante o debate. Ao longo da preparação do debate, a PE foi clarificando dúvidas que surgiram. Para que cada grupo se apropriasse do tema, foram mostrados alguns vídeos (Anexo 5.17) e distribuídos textos orientadores sobre as temáticas (Anexo 5.18). Foi ainda entregue a cada aluno uma tabela (Anexo 5.19) onde, numa coluna, os alunos tinham que preencher os argumentos que iriam utilizar durante



o debate, bem como possíveis argumentos que o grupo opositor poderia utilizar. Essa tabela foi preenchida de acordo com o que os alunos visualizaram nos vídeos e completada com as informações que retiraram dos documentos. Os alunos tinham que reunir evidências e exemplos que serviriam de suporte para sua argumentação. Os grupos podiam, ainda, se necessário, pesquisar o tema em questão para assim fundamentarem melhor a sua argumentação. A tabela de argumentos foi fornecida ao moderador, para que este estivesse a par da sequência dos argumentos dos “Prós e contras”. O moderador tem um papel crucial nos debates, ele lança o debate, expondo com clareza o assunto que irá ser discutido; dá a palavra às pessoas que pedem e impede que outras intervenham sem ter pedido; chama a atenção para o assunto que está a ser debatido quando as intervenções dos participantes fogem ao mesmo; controla o tempo e estimula os participantes a reagirem, exprimindo-se.

Foi também necessário criar e estabelecer algumas regras em conjunto, tais como:

- O tempo de intervenção permitido a cada participante;
- A ordem de intervenção;
- As regras para tomada e cedência de palavra;
- A conduta do moderador.

Numa última fase, foi realizado o debate. Para tal, a investigadora organizou o espaço e entregou a cada aluno um guião (Anexo 5.20) para que os alunos se orientassem melhor e ficassem com o registo das regras. Durante os diferentes debates, toda a turma assistiu ao debate, ou seja, quando um grupo estava a debater o seu tema o outro grupo assistiu em silêncio, como se tivessem no papel de plateia e vice-versa. À medida que o debate foi decorrendo, a PE, se necessário intervinha, para que o debate tivesse um seguimento lógico. No final do debate, a restante turma teve a oportunidade de fazer perguntas para o grupo que estavam a debater.

No final, os alunos foram desafiados a escreverem no seu caderno o que aprenderam com esta tarefa.

## **Quem é que precisa do detetive?**

O caso era bicudo... Não havia meio de descobrir o que se passara. Que ocorrera um roubo naquela loja, isso todos sabiam. Mas como acontecera, isso já era o mais difícil!

- Diz então a senhora – começou o detetive – que lhe roubaram três bolas de futebol, dois frascos de perfume, quarenta e quatro velas de aniversário.

- É isso mesmo, senhor detetive!

- Como eram essas bolas de futebol?

- Ora, eram normalíssimas: redondas.

- Como aquelas ali ao canto? – perguntou o detetive, apontando para um cesto cheio de bolas.

- Nem mais! Iguazinhas!

- E como é que sabe que lhas roubaram? Já as contou?

- Claro que já as contei! Faltam-me três iguais àquelas, porque tenho outras bolas bem diferentes. Mas – disse a senhora, num sussurro -, essas, ninguém as quer! Estragam-se muito depressa, não têm a mesma qualidade...

- E os frascos de perfume? Eram de um perfume caro?

- Caríssimo! – mentiu a senhora, para ver se conseguia que o caso avançasse mais depressa. – Digno de princesas!

- Já não há princesas – comentou o detetive, começando a sentir-se aborrecido. – O perfume é o mesmo que aquele ali?

A senhora nem respondeu. Apressou-se a ir buscar um frasco, abriu-o e deu-o a cheirar ao pobre detetive, que até se arrepiou com o cheiro.

- Tem a certeza de que este perfume é o mesmo que lhe roubaram? Não será antes remédio para ratos?

A senhora irritou-se, claro está. Guardou o frasco no sítio e fez cara de má.

- E as velas? – quis saber o detetive.

- Foram quarenta e quatro, e todas do número um! É que me fazem uma falta imensa. Se alguém quer comprar, vamos ver, o número dezasseis, não está à espera que lhe dê dois oitos, não acha?

- Sim, isso seria 88...

- Exatamente! Não é o mesmo número!

- Uma tragédia, sim - disse o detetive, já a pensar que nada daquilo era importante e que queria muito sair dali. – E como é que deu pelo roubo?

- Ora... Eu própria abro todos os dias a loja, faço isso há tantos anos! Senti no ar qualquer coisa... Disse logo: «Aqui há gato!»

- Onde é que está esse gato?

- Senhor detetive, foi uma força de expressão! E, mesmo percebendo que ninguém tinha arrombado a porta, dei logo conta do roubo.

O detetive não se mexeu. Queria resolver aquela embrulhada e fugir...

Foi então que entrou um rapazito, trazia um desses sacos de plástico do supermercado, com três bolas, dois frascos de perfume e quarenta e quatro velas de aniversário.

- Avó! Olha o que eu encontrei aqui à porta...! Queres que arrume?

A senhora ficou espantadíssima, como é óbvio. O detetive, rodando sobre os calcanhares, encaminhou-se para a porta, fechando o mesmo caderninho de apontamentos que abrira ao entrar. Nem se despediu. Tinha ainda no nariz aquele terrível cheiro do perfume!



Margarida Fonseca Santos, *O domínio do dominó e outras histórias*, Texto, 1ª edição, 2010.

**Anexo 5.2 – Grelha orientadora bem-estar e mal-estar na escola ou na família**

<b>Bem-estar na escola</b>	
<b>O que é o bem-estar?</b>	•
<b>Aponta algumas situações que podem acontecer na escola para não haver bem-estar.</b>	• • • • • •
<b>O que podemos fazer para que essas situações não aconteçam?</b>	• • • • • •

<b>Bem-estar na família</b>	
<b>O que é o bem-estar?</b>	•
<b>Aponta algumas situações que podem acontecer na família para não haver bem-estar.</b>	• • • • • •
<b>O que podemos fazer para que essas situações não aconteçam?</b>	• • • • • •

### **Anexo 5.3 – Texto orientador sobre o bem-estar ou mal-estar**

#### **O que não promove o bem-estar**

Um dos problemas que não proporciona o bem-estar na escola é o bullying. Este é um ato caracterizado pela violência física e/ou psicológica, de forma intencional e continuada, de um indivíduo, ou grupo contra outro(s) indivíduo(s), ou grupo(s), sem motivo claro.

Atualmente, o bullying é reconhecido como um problema permanente nas escolas, e com consequências sérias, tanto para vítimas, quanto para agressores. As formas de agressão entre alunos são as mais diversas, como empurrões, pontapés, insultos, espalhar histórias humilhantes, mentiras, para implicar a vítima a situações vexatórias, inventar alcunhas que ferem a dignidade, captar e difundir imagens, normalmente pela internet, ameaças (enviar mensagens, por exemplo), e a exclusão.

No que toca à família o bem-estar depende do tratamento que se dá aos outros, o que envolve carinho, respeito, atenção e, até mesmo, imposição de limites. A família, para ter bem-estar, deve agir como uma equipa, isto é, todos a trabalhar a para o bem-estar coletivo. A falta de diálogo é um problema comum nas famílias e, tem provocado muitos desentendimentos entre pais e filhos.

Texto adaptado de Heloisa Fleury e Thais Pacievitch.

### **Anexo 5.4 – Vídeo sobre Malala**

- <http://ensina.rtp.pt/artigo/malala-a-jovem-paquistanesa-que-defende-as-criancas/>  
(Consultado a 22 de março)

## **Anexo 5.5 – Texto sobre vida de Malala**

### **A vida de Malala**

Invulgar é a história desta menina que luta pelo direito à educação das crianças. Por isso esteve entre a vida e a morte. Baleada pelos taliban a caminho da escola, sobreviveu e ficou mais forte. Admirada em todo o mundo, o seu nome é Malala Yousafzai.

A juventude de Malala não lhe retira firmeza nem seriedade. Pelo contrário. A jovem paquistanesa é ouvida em todo o mundo. Discursa nas Nações Unidas, desafia os líderes políticos a investirem em livros em vez de balas, dá opiniões na imprensa internacional, Malala não se cansa de dizer que todas as crianças devem ir à escola, que todas têm direito à educação.

A causa desta ativista começou quando tinha 11 anos e vivia no Vale de Swat, no Paquistão, perto da fronteira com o Afeganistão. A vida seguia, Malala não passava de uma estudante anónima na escola onde o pai, Ziauddin Yousafzai, era diretor. Mas em 2009 os extremistas religiosos conseguiram impor a sharia, a lei islâmica, e o terror entrou na sua aldeia, com as adolescentes a serem perseguidas por frequentarem o ensino. A situação começou a ser relatada por Malala num blogue da BBC, foi ela a única a ter coragem para o fazer porque as professoras temiam as consequências.

O sucesso do Diário de uma Estudante Paquistanesa chamou a atenção dos taliban que, a 9 de outubro de 2012, dispararam sobre ela, atingindo-a na cabeça. A menina foi levada para o Hospital da Rainha Isabel, em Birmingham, Reino Unido, onde esteve em coma durante vários dias. Malala sobreviveu ao ataque e ficou mais forte, determinada em defender sempre o direito à educação. Por causa das constantes ameaças, a família refugiou-se em Inglaterra e neste novo país Malala pôde regressar à escola, em liberdade. Como deve ser, e como acredita que pode vir a ser, para todos as meninas e meninos.

“Uma criança, um professor, um livro, uma caneta. Educação é a solução. Educação primeiro.” é o mantra que repete em todos os grandes palcos deste mundo. E o mundo reconhece a determinação desta jovem invulgar, a pessoa mais nova a ser distinguida com o Nobel da Paz. Tinha 17 anos. O dinheiro dos muitos prémios que já recebeu é investido na ONG que fundou com o pai. O Fundo Malala já ajudou 60 milhões de raparigas que não podiam ir à escola. Educação primeiro. Porque aprender é a verdadeira arma.

Caro presidente Obama,

Lembra-se do menino que foi recolhido por uma ambulância na Síria?

Por favor, pode ir buscá-lo e trazê-lo para a nossa casa?

Estacione na entrada da garagem ou na rua e nós estaremos à vossa espera, com bandeiras, flores e balões. Eu vou-lhe dar uma família e ele vai ser nosso irmão. A Catherine, minha irmã mais nova, apanhará borboletas e pirilampos para ele. Na minha escola, eu tenho um amigo que veio da Síria, chama-se Omar. Podemos brincar juntos. Eu posso convidá-lo para festas de aniversário e ele pode-nos ensinar uma nova língua. Já que ele não traz brinquedos e não tem brinquedos, a Catherine vai partilhar o seu grande coelho de peluche azul e branco e eu vou partilhar a minha bicicleta, e vou ensiná-lo a andar nela. Eu vou ensiná-lo a fazer contas de somar e subtrair.

Alex, 6 anos de idade.

## Anexo 5.7 – Vídeo acerca da carta de menino de 6 anos

- <http://www.tvi24.iol.pt/videos/internacional/crianca-de-6-anos-pede-a-obama-para-ir-buscar-menino-sirio-ferido/57e455830cf2a409e4721087> (Consultado a 14 de abril de 2018)

## Anexo 5.8 – Ficha de trabalho sobre a carta

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Ficha de análise

#### Estrutura da carta

1. Lê a carta.

Caro presidente Obama,

Lembra-se do menino que foi recolhido por uma ambulância na Síria?

Por favor, pode ir buscá-lo e trazê-lo para a nossa casa?

Estacione na entrada da garagem ou na rua e nós estaremos à vossa espera, com bandeiras, flores e balões. Eu vou-lhe dar uma família e ele vai ser nosso irmão. A Catherine, minha irmã mais nova, apanhará borboletas e pirilampos para ele. Na minha escola, eu tenho um amigo que veio da Síria, chama-se Omar. Podemos brincar juntos. Eu posso convidá-lo para festas de aniversário e ele pode-nos ensinar uma nova língua. Já que ele não traz brinquedos e não tem brinquedos, a Catherine vai partilhar o seu grande coelho de peluche azul e branco e eu vou partilhar a minha bicicleta, e vou ensiná-lo a andar nela. Eu vou ensiná-lo a fazer contas de somar e subtrair

Alex, 6 anos de idade.

2. O que é uma carta?

---

---

---



3. Quem é o remetente?

---

---

4. Quem é o destinatário?

---

---

5. A carta do menino de 6 anos é formal ou informal? Justifica a tua resposta.

---

---

---

6. Assinala a opção correta. Esta carta foi escrita para...

<b>Reclamar</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Exprimir sentimentos</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Dar notícias</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Enviar cumprimentos</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Fazer pedidos</b>	<input type="checkbox"/>

7. De acordo com a carta contida na ficha, assinala com uma cruz as partes que a carta que leste contém.

<b>Local</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Saudação</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Parágrafo inicial de introdução</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Razão ou assunto da carta</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Despedida</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Assinatura</b>	<input type="checkbox"/>

7.1. Esta carta tem todos os elementos necessários? Se não, quais é que estão em falta?

---

---

---

### Anexo 5.9 – Vídeos sobre menina síria

- <https://www.youtube.com/watch?v=EyhWR224FG8> (Consultado a 12 de abril de 2018)

- <https://www.youtube.com/watch?v=kuwxwRlr7LE> (Consultado a 12 de abril de 2018)

Grelha de registo	
Como se chama a menina do vídeo?	
Quantos anos tem?	
Onde morava?	
O que acontecia no local onde ela morava?	
Onde é que a menina relatava a sua vida?	
Qual era o objetivo das publicações?	
A quem é que ela pediu auxílio para ajudar o seu país?	
Para onde foi morar?	
Qual era o sonho da menina?	

- <https://www.youtube.com/watch?v=IMZvFQAKUiE> (Consultado a 12 de abril de 2018)

## Anexo 5.10 – Grelha de registo

## Anexo 5.11 – Banda desenhada

### Vidas diferentes



Anexo 5.12 – Documento orientador

Documento orientador	
Onde é a Síria?	
O que se tem passado na Síria?	
Como tiveram conhecimento desse problema?	
O que podem fazer para reduzir o problema?	
Que outro problema no mundo te preocupa mais?	

## Uma grande crise de refugiados e de solidariedade



No fim de 2015, o Alto Comissariado da ONU para os Refugiados, então chefiado por António Guterres, estimava que havia 65,3 milhões de pessoas em trânsito no mundo por causa de perseguições políticas, conflitos armados, violência ou violação de direitos humanos. Destas, cinco milhões vinham da Síria, a tragédia que provou como era falsa a frase "nunca mais" e onde continuam a suceder-se Srebrenicas (massacre de oito mil muçulmanos durante a guerra da Bósnia, em 1995).

Foi em 2015 que os dirigentes europeus acordaram para a crise à sua porta. Sabia-se que os sírios viriam em grande número, por exemplo, já que estavam há anos em países onde não podiam trabalhar legalmente e cada vez havia menos ajuda das agências da ONU para distribuir. Dois momentos obrigaram os políticos a debater: o afogamento de 800 pessoas no Mediterrâneo quando o barco em que viajavam da Líbia para Itália se afundou, em Abril; e a imagem de Alan Kurdi, o menino sírio de três anos morto numa praia turca no início de Setembro.

Há europeus de outras nacionalidades acusados na justiça por ajudarem potenciais refugiados a irem de um ponto a outro ou por terem dado teto a uma família. Muitos países punham em prática medidas para desencorajar quem aí vinha. Voltaram a erguer-se muros e cercas, reintroduziram-se controlos fronteiriços e introduziram-se políticas de asilo mais restritivas.

Pessoas que fugiram para sobreviver, percorrendo o Sara, nunca saberemos quantos morrem no caminho do deserto, e atravessando o Mediterrâneo, muitas vezes com filhos ao colo, acabavam em campos de tendas improvisados e em condições miseráveis junto a fronteiras, acreditando que estas iriam voltar a abrir para a sua passagem.



## Uma cama, uma sopa, um duche: voluntários de Bruxelas acolhem refugiados em casa

“Não temos nem o poder, nem os meios, nem as competências, mas queremos salvar vidas”, diz um dos participantes no esquema montado pela Plataforma Cidadã de Apoio aos Refugiados, copresidida pela portuguesa Adriana Costa Santos.



A escuridão já tomou conta dos quarteirões de arranha-céus ocupados por milhares de escritórios, e o silêncio e vazio fazem das ruas que escondem o Parque Maximilian, entre o canal de Bruxelas e a Gare du Nord, um cenário de desolação urbana. Mas na esquina oposta ao edifício batizado “World Trade Center”, levanta-se uma estranha azáfama todas as noites, por volta das oito horas. É quando centenas de pessoas se encontram para um ritual de ajuda e solidariedade, que garante um teto, uma cama e uma refeição quente à população de candidatos a asilo, refugiados, migrantes ou exilados que vivem no parque.

Está um frio inclemente quando Nicole, uma britânica a viver em Bruxelas há 17 anos, se apresenta com a mãe na esquina do parque, para oferecer a sua hospitalidade por uma noite. Tal como Nicole, quem se envolve no acolhimento, não consegue mais abstrair-se ou ignorar o sofrimento das cerca de 500 pessoas que por um caminho ou outro foram parar ao Parque Maximilian. E muito menos quando está tanto frio que todo o corpo dói. Essa consciência, ou preocupação, com as dificuldades de quem se vê forçado a viver no parque é aquilo que une os voluntários que desde Setembro do ano passado estão em contacto com a Plataforma Cidadã de Apoio aos Refugiados para abrir as portas de casa, por uma noite, ou duas, ou uma semana, a quem de outra maneira não teria um jantar em família, um duche quente, um colchão para passar a noite.

## "A pessoa que faz o bullying consegue pôr a outra com medo"



Hoje assinala-se o dia mundial de combate ao *bullying*, razão pela qual o DN esteve à conversa com crianças do 4.º ano para saber o que pensam sobre este fenómeno. Na confusão do intervalo surgiram algumas respostas mais elaboradas do que outras e, frequentemente, equívocos no que diz respeito ao conceito. "Há muita confusão", reconhece Carlos Simões Cruz, professor do 4.º ano.

"É quando as pessoas más fazem que as boas fiquem tristes. É quando gozam, chateiam." É esta resposta pronta de Isis Gomes, de 9 anos, à pergunta "o que é o *bullying*?", "Já vi isso a acontecer milhões de vezes. Todos os dias há meninos que gozam com outros meninos", diz, empolgada com o tema. Em casa de Sofia Coutinho, de 10 anos, fala-se muitas vezes sobre esta problemática: "Quando a minha mãe andava na escola, gozavam com ela a toda a hora, porque era gordinha." Diz-nos que o *bullying* "é quando as pessoas dizem mentiras, gozam, batem e ofendem os outros", mas acha que isso não acontece na escola. Sabe, no entanto, o que faria se presenciasse um caso de violência física ou psicológica. "Às vezes as pessoas acham que tem piada, porque não sabem o que é estar a sofrer. Não devemos fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós. Se acontece, temos de falar com os adultos. Eles não têm uma bola de cristal para adivinhar". Rafael Nogueira também tem algumas palavras a dizer: "O *bullying* é quando uma pessoa bate nos outros, chateia, goza. Já me aconteceu e eu disse às funcionárias", confidencia o rapaz de olhos verdes e cabelo claro. O amigo Diogo Carrola, diz que Bulying "É quando os mais velhos maltratam os mais novos, aleijam, gozam. Há um rapaz que faz isso com o meu irmão mais novo. Pensa que manda em toda a gente."



## Menina vítima de bullying na escola



Família queixa-se que não pode apresentar queixa porque não conhece a identidade dos autores das ameaças

A mãe de uma jovem de 15 anos que frequenta a EB António Augusto Louro, no Seixal, afirma que a filha está a ser vítima de bullying psicológico por parte de desconhecidos, que já lhe colocaram bilhetes ameaçadores na mochila, no cacifo da escola e na caixa do correio, em casa, mas não pode apresentar queixa na PSP, por desconhecer a identidade do autor, ou autores.

Ronny Ramirez Sotto, oriunda da Venezuela, denunciou o caso ao Jornal de Notícias, explicando que contactou a direção da escola, embora sem resultado. "Não podem apresentar queixa na PSP porque não há suspeitos e chegaram a apresentar-me a solução de pedir a transferência da minha filha para outra escola", afirmou Ronny Ramirez ao JN.

A repetição dos bilhetes ameaçadores desde o início do ano letivo já causou uma crise de ansiedade na jovem, o que a levou à urgência do Hospital de Dona Estefânia, estando agora na lista de espera para uma consulta de pedopsiquiatria no Hospital Garcia de Orta, explicou a mãe. Depois de contactada, a direção da escola "não se mostrou disponível" para comentar, escreve o JN.

## Há 385 milhões de crianças a viver na pobreza extrema



População infantil sofre duas vezes mais da condição da pobreza do que a adulta. África subsariana e sul da Ásia são as regiões mais afetadas, diz novo estudo do Banco Mundial e da UNICEF

O risco de pobreza entre as crianças não será uma novidade, mas este estudo aponta que os mais novos são afetados de forma desproporcionada e alarmante, uma vez que representam apenas um terço da população estudada, sendo, contudo, metade dos que vivem na pobreza extrema. E quanto mais jovens são as crianças, maior é o risco de pobreza, concluíram os investigadores da UNICEF e do Banco Mundial, que realçam haver mais de um quinto dos menores de 5 anos nos países em desenvolvimento a viverem em famílias extremamente pobres. Esta realidade não limita apenas os seus futuros, como se repercute negativamente nas sociedades".

"Este número imenso de crianças a viver na pobreza extrema revela uma necessidade urgente de investir nos primeiros anos de vida, em serviços como os cuidados pré-natais para mulheres grávidas, programas de desenvolvimento para a primeira infância, educação de qualidade, água potável, saneamento e cuidados de saúde", disse Ana Revenga, diretora para os Assuntos da Pobreza e Equidade do Banco Mundial. Estas medidas (ver ainda coluna ao lado) tiveram já resultados práticos noutros países, diz o Banco Mundial, apontando os casos de Brasil, Camboja, Mali, Peru e Tanzânia.

## Queixas por discriminação racial atingiram número máximo em 2016



O maior número de processos contraordenacionais refere-se a queixas contra forças policiais. Números provisórios apontam para 119 queixas no ano passado, o valor mais elevado desde 2000. Em 2015 foram 84

Em 2016, a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (CICDR) recebeu e analisou 119 queixas por discriminação racial, segundo números provisórios fornecidos pelo gabinete do ministro-adjunto ao DN. O governo já tem no Parlamento uma proposta para agravar as coimas destes atos, como noticiou ontem o DN, até cerca de 8400 euros.

Estes dados apontam para um crescimento acentuado de queixas, como se verifica no relatório de atividades do Alto-Comissariado para as Migrações (ACM). Em 2015 foram recebidas 84 queixas, correspondentes a um aumento de 40% em relação a 2014 - tinham sido 60. E o ano passado foi aquele que teve mais queixas, desde que estes dados são sistematizados pela CICDR (começaram a ser registados a partir de 2000, depois de regulamentada nesse ano a lei sobre a matéria aprovada em 1999).

Apesar de em muitas queixas não estar identificada a nacionalidade ou o "grupo étnico ou cultural" (segundo as expressões usadas pelos próprios denunciante), é possível identificar os brasileiros como aqueles que mais queixas apresentam (foram a nacionalidade mais queixosa em todos estes anos). E com razões para o fazerem: um quarto dos processos de contraordenação instaurados resultou de queixas destes cidadãos. Entre os grupos étnicos ou culturais, os "pretos/negros" e os ciganos são os que mais se queixam, mas também aqueles que mais veem essas queixas resultarem em processos.



## **Pessoas com deficiência são as que apresentam maior risco de pobreza**



O risco de pobreza e exclusão é experienciado sobretudo em agregados com pessoas com deficiências graves, não havendo diferenças expressivas entre homens e mulheres. As pessoas com deficiência que vivem em agregados com baixa intensidade laboral e menores rendimentos são as que apresentam maior risco de pobreza, revela um relatório do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH), hoje divulgado.

"O maior risco de pobreza é identificado entre as pessoas com deficiência que residem em agregados com baixa intensidade laboral (23,1%) ou baixo rendimento (24,8%)", refere o relatório "Pessoas com Deficiência em Portugal -- Indicadores de Direitos Humanos 2017". Segundo o documento, o risco de pobreza e exclusão é experienciado sobretudo em agregados com pessoas com deficiências graves (36,5%) não havendo diferenças expressivas entre homens e mulheres.

A nível nacional, o risco acrescido de pobreza poderá ser explicado por fatores como os menores níveis de educação, menores taxas de emprego, menores rendimentos de trabalho e despesas com cuidados de saúde mais elevadas das pessoas com deficiência em comparação com as pessoas sem deficiência, adianta. Na área da discriminação, o documento refere que houve um aumento de queixas por práticas discriminatórias contra pessoas com deficiência entre 2012 e 2015, mas que baixou em 2016.

#### **Anexo 5.14 – Vídeos de trechos de noticiários**

- <https://www.youtube.com/watch?v=kXFCbwzy-h4> (Consultado a 4 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=9lugehUghrl> (Consultado a 4 de maio)
- [https://www.youtube.com/watch?v=Jx\\_CKoVajT8](https://www.youtube.com/watch?v=Jx_CKoVajT8) (Consultado a 4 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=CsS24lCIndE> (Consultado a 4 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=N6MIKJuWhIM> (Consultado a 4 de maio)

**Anexo 5.15 – Guião da história Ynari – A menina das cinco tranças de Danuta Wojiechowska e Ondjaki**

**YNARI A MENINA DAS CINCO TRANÇAS**

**Grupo 1:**

**Personagens:** Narrador;

Homem pequenino;

Ynari;

Avó.

**Figurantes:** Grupo de homens armados;

Pessoas da aldeia de Ynari.

**Cenários:** Margem do rio;

Noite;

Aldeia de Ynari;

Montanha;

Caminho para a aldeia do homem pequeno.

**Narrador:** Era uma vez uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari. Ela gostava muito de passear perto da sua aldeia, ver o campo, ouvir os passarinhos, e sentar-se junto à margem do rio. Certa tarde, já o Sol se punha, Ynari ouviu um barulho. Não eram os peixes a saltar na água, não era o cágado que às vezes lhe fazia companhia, nem era um passarinho verde.

*(Do capim alto saiu um homem muito pequenino a sorrir. Ynari não se assustou. O homem muito pequenino aproximou-se devagarinho).*

**Homem pequenino:** Olá!

**Ynari:** Olá! Desculpa, mas não sei o teu nome...

**Homem pequenino:** Eu também não sei o Teu nome... Mas chamam-me homem pequenino.

*(Ynari deita-se na relva para ficar mais perto dele).*

**Ynari:** Ah, está bem... Eu tenho um nome só, quer dizer, uma só palavra: chamo-me Ynari.

**Homem pequenino:** Ynari é um nome muito bonito

*(O homem senta-se).*

**Ynari:** Posso fazer uma pergunta, homem muito pequenino?

**Homem pequenino:** Podes fazer muitas perguntas.

**Ynari:** De onde vens?

**Homem pequenino:** Venho da minha aldeia, que fica mais para cima, junto à nascente do rio.

**Ynari:** E lá, na tua aldeia, são todos pequeninos?

**Homem pequenino:** Sim, somos todos mais pequenos que vocês, quer dizer, depende daquilo que entendemos por «pequeno». Não achas?

**Ynari:** Nunca tinha pensado nisso. Sempre pensei que uma coisa menor fosse uma coisa pequena...

**Homem pequenino:** Pode não ser assim... Conheces a palavra «coração»?

**Ynari:** Conheço! E não é só uma palavra, é isto que bate dentro de nós.

*(Aponta para o peito onde está o coração).*

**Homem pequenino:** Claro, e... O coração é pequeno para ti?

**Ynari:** É... e não é! Cabe tanta coisa lá dentro, o amor, os nossos amigos, a nossa família...

**Homem pequenino:** Vês? Às vezes uma coisa pequenina pode ser tão grande...

*(Os dois ficam por um tempo calados, olhando o Sol que tinha desaparecido. Estão algum tempo assim, até que Ynari começa a brincar com as suas cinco tranças).*

**Homem pequenino:** E tu, de onde vens?

**Ynari:** Eu venho daquela aldeia ali. *(Aponta a menina numa direção).* Vivo ali com a minha mãe, o meu pai, a minha avó e o meu povo.

**Homem pequenino:** E quem te faz as tranças?

**Ynari:** Ninguém me faz estas tranças, porque elas não se desfazem... A minha avó diz que eu já nasci com as tranças e que um dia vou saber porquê. Eu gosto muito de brincar com as minhas tranças.

*(Levantam-se os dois, e caminham junto ao rio).*

**Narrador:** Agora o homem pequenino, que já não lhe parecia tão pequeno para Ynari, nem era estranho caminhar ao seu lado, embora ele fosse muito mais baixo do que a menina. De vez em quando, Ynari afastava as ervas mais altos para que o homem mais pequeno pudesse caminhar livremente.

**Ynari:** Não tens medo dos bichos?

**Homem pequenino:** Não. Os bichos não fazem mal nenhum... E mesmo a palavra «medo» pode ser vivida de várias maneiras.

**Ynari:** Mas quando estás perto de uma alavanca negra gigante, tens medo ou não?

**Homem pequenino:** Sabes, Ynari, nunca estive muito perto de uma alavanca negra gigante, embora já a tenha visto muitas vezes. E tu?

**Ynari:** Eu só a vejo de longe.

**Homem pequenino:** A alavanca negra gigante correu até perto de ti, fez-te mal?

**Ynari:** Não, nunca.

**Homem pequenino:** Vês... Não precisas de usar a palavra «medo».

**Ynari:** Também acho...

*(Ynari dá a mão ao homem pequeno).*

**Narrador:** Já era mesmo de noite. O céu não tinha nuvens nenhuma e estava cheio de estrelas para se contar. Os dois olharam o céu, que era escuro e brilhante ao mesmo tempo.

*(Ambos olham para as estrelas).*

**Ynari:** Olha tantas estrelas...

**Homem pequenino:** Estou a olhar.

**Ynari:** Parece que dançam! *(Sorriu).*

**Homem pequenino:** É verdade... Parece mesmo. Deve ser altura de usarmos a palavra «admiração», não achas?

**Ynari:** Acho sim... Mas olha tenho que ir.

**Homem pequenino:** Se tens que ir, tens que ir.

**Ynari:** Amanhã posso ver-te?

**Homem pequenino:** Podes. Amanhã estarei ali, no mesmo sítio onde hoje nos encontrámos, junto ao rio, ao nascer do Sol.

**Ynari:** Amanhã podemos brincar com mais palavras?

**Homem pequenino:** Claro. Podemos sempre brincar com as palavras...!

**Ynari:** Bons sonhos. Até amanhã.

**Homem pequenino:** Até amanhã. Bons sonhos para ti também.

**Narrador:** Ynari voltou a correr para a sua aldeia e decidiu não dizer a ninguém que tinha encontrado um homem que era pequenino, mas que não era tão pequenino assim. Os caçadores tinham regressado, e o povo estava à volta da fogueira, contente com a caçada, de modo que ninguém lhe ia ralhar por chegar tarde. Ynari não gostava de ver os olongos mortos, embora a sua avó lhe tivesse explicado que os homens da sua aldeia só caçavam para comer.

*(Ynari deita-se, a avó aproxima-se devagarinho e deita-se ao lado dela)*

**Avó:** Estás triste por causa dos olongos?

**Ynari:** Não... Hoje o meu coração não ficou triste. Hoje...

**Avó:** Hoje o quê?

**Ynari:** Nada, avó... Não te posso contar ainda. Mas hoje foi um dia muito especial para mim.

*(Ynari dá um beijo à avó e adormece).*

**Narrado:** No dia seguinte, muito cedo, mesmo antes de os galos cantarem, Ynari afastou-se da aldeia em direção ao rio. Sentou-se e ouviu ruídos nas ervas altas.

*(Chega o homem pequenino).*

**Ynari:** Bom dia, homem pequenino. Estou contente por te ver.



**Homem pequenino:** Bom dia, menina das cinco tranças... Também o meu coração se alegrou quando te vi.

**Ynari:** Sabes, esta noite tive um sonho...

**Homem pequenino:** Queres contar-me?

*(O homem pequenino senta-se ao lado da menina).*

**Ynari:** Sonhei que nós estávamos aqui sentados, em frente ao rio. E depois íamos para muito longe, acho que era a tua aldeia...

**Homem pequenino:** E depois?

**Ynari:** Depois falávamos com muitos homens... E havia muitas palavras e crianças... Vi muitas imagens, não me lembro de tudo.

**Homem pequenino:** Se calhar devemos aqui usar a palavra «confusão»... É isso?

**Ynari:** É mesmo. *(Desata a rir).*

**Homem pequenino:** É uma grande confusão, sim...

**Ynari:** Há palavras que para mim têm mais do que um significado, que podem provocar mais do que uma só alegria ou uma só tristeza. É difícil explicar às crianças da minha idade como gosto de palavras, e o que as palavras podem fazer entre duas pessoas. Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem palavras que estão no nosso coração e que nunca estiveram na nossa boca... Nunca sentiste isso?

**Narrador:** O homem mais ou menos pequeno escutou atento, quando ia responder, do outro lado do rio, lá em cima de uma montanha, um grupo de homens com armas na mão começou a disparar contra outro grupo de homens com armas na mão. Dali, daquele lado do rio, Ynari e o homem pequenino podiam ver tudo: aqueles homens não gostavam uns dos outros, e usavam as armas e as balas e as vidas uns dos outros para mostrar a sua raiva.

*(Ynari está assustada mas não se mexe. O homem mais ou menos pequeno fecha um bocadinho os olhos).*

**Narrador:** Depois os tiros pararam e alguns homens correram em direção a esta margem do rio. Ynari e o homem mais ou menos pequeno esconderam-se atrás das ervas altas e agacharam-se sem fazer barulho. Ela tremia de medo e os seus olhos mostravam que estava assustada.

*(Aperta a mão do homem pequenino).*

**Homem pequenino:** Não tenhas medo, Ynari...

**Narrador:** Os homens com armas na mão vieram e puseram-se a dormir. O homem pequenino saiu das ervas altas e foi até perto deles. Mexia-se de um modo estranho e dizia, baixinho, umas tantas palavras. De repente, as armas dos homens que estavam a dormir transformaram-se em armas de barro.

*(Ynari espreita nas ervas altas com a boca aberta de espanto).*

**Ynari:** É um homem pequeno e mágico! *(Sussurra)*

*(O homem pequenino volta devagarinho, pega na mão de Ynari e começam a caminhar).*

**Narrador:** No caminho a vegetação era toda diferente: as flores eram mais amareladas e as árvores mais altas. Depois afastaram-se do rio e finalmente pararam junto de duas enormes árvores que, lá bem em cima, se tocavam.

**Ynari:** Para isto... Podemos usar as palavras «portão de árvore»?

**Homem pequenino:** Sim. Podes usar essas palavras... Este é o portão de árvore onde começa a minha aldeia!

**Ynari:** Ah! *(Diz espantada).*

## **Grupo 2:**

**Personagens:** Narrador;

Homem pequenino;

Ynari;

Velha muito velha;

Velho muito velho.

**Figurantes:** Pessoas da aldeia do homem pequenino;

**Cenários:** Aldeia do homem pequenino;

Margem do rio;

Aldeia de Ynari;

**Narrador:** Entraram na aldeia. O que pisavam era uma relva muito curta, muito verde, muito boa de se pisar porque era suave e estava sempre molhada. Quando olhou com mais cuidado, Ynari viu muitas árvores pequenas e percebeu que eram as casas dos homens pequenos. Muitos homens e mulheres (todos pequenos) espreitavam das suas árvores pequenas para olhar a menina que passava de mãos dadas com o homem pequeno e mágico.

**Ynari:** És tu o soba da aldeia?

**Homem pequenino:** Não. Nesta aldeia não temos soba.

**Narrador:** Pararam diante de uma árvore muito antiga e ouviram-se passinhos vindos de dentro.  
(*Ynari esconde-se atrás do homem pequenino*).

**Homem pequenino:** Não tenhas medo, Ynari, quero-te apresentar duas pessoas muito especiais.

**Narrador:** Era um velho muito velho com umas barbas muito grandes que quase chegavam ao chão. Caminhava com a ajuda de um pau torto, muito torto, que era como se fosse a sua bengala pequenina.

**Homem pequenino:** Ynari: este é o velho muito velho que inventa as palavras.

(*O velho olha para Ynari e sorri. Bate três vezes com a bengala no chão*).

**Narrador:** Atrás dele apareceu outra velha muito velhinha, só que não tinha barbas, tinha uma trança branca muito comprida.

**Homem pequenino:** Ynari: esta é a velha muito velha que destrói as palavras.

**Narrador:** Logo depois, Ynari foi sendo apresentada a outros homens pequenos e mulheres pequenas e começaram a preparar uma festa pequenina de boas-vindas.

(*Ynari e o homem pequenino sentam-se*).

**Ynari:** Tu és um mágico, homem pequeno!

**Homem pequenino:** Todos somos mágicos, Ynari. Aqui vais aprender que todos somos mágicos...

**Ynari:** Tu encantas as armas! As armas ficaram de barro. Imagino quando eles agora forem disparar! *(Desata a rir)*.

**Homem pequenino:** Aquelas armas já não disparam. Agora podemos utilizar a palavra «inútil».

**Ynari:** O que é «inútil»?

**Homem pequenino:** É aquilo que já não é útil, ou seja, que já não serve para nada.

**Ynari:** Ah... Diz-me uma coisa. Todos somos mesmo mágicos?

**Homem pequenino:** Sim, todos. Mas cada um tem que descobrir a sua magia.

**Ynari:** Eu queria descobrir a minha...

**Homem pequenino:** Já não falta muito. Já não falta muito, Ynari. *(Levanta-se)*.

**Narrador:** Entretanto a festa estava pronta. Durante a festa houve muita animação, música e comida. As pessoas riam de alegria. A música parou.

*(Todos se sentam e Ynari também).*

**Narrador:** No meio das pessoas havia uma enorme cabaça, onde o velho muito velho e a velha muito velha deitavam ervas e diziam algumas palavras que ela nunca tinha ouvido nem conseguia sequer entendê-las para as repetir dentro de si. Alguns homens pequenos aproximaram-se da velha muito velha, e cada um deles disse, no ouvido dela, uma palavra. A velha muito velha que destrói as palavras ouviu todas as palavras que os homens pequenos tinham trazido de fora da aldeia e decidiu que ia destruir algumas delas.

**Velha muito velha:** São palavras que já não servem para nada, e têm que desaparecer...

**Ynari:** São palavras «inúteis», é isso?

**Homem pequenino:** Sim.

**Narrador:** Depois, outro grupo de homens pequenos aproximou-se da roda de pessoas. O velho muito velho que inventa palavras pôs novas ervas na cabaça, disse também algumas palavras que Ynari não conseguia lembrar, mesmo assim, estando ainda as palavras tão frescas.

*(O homem pequenino vai para o centro).*

**Homem pequenino:** Está é a Ynari, a menina das cinco tranças.

*(A velha muito velha e pelo velho muito velho chama Ynari ao centro. Ela vai devagarinho e envergonhada).*

**Homem pequenino:** Agora és tu, Ynari.

**Ynari:** Vou saber a minha magia?

**Velha muito velha:** Cada pessoa sua magia; cada árvore sua raiz. O peixe só sabe nadar na água. O humbi-humbi preso, nas gaiolas, morre. Coisa de metal que sai metal e fumo destruímos. Coisa de metal que vira semente e mata destruímos. De noite, olhar e respeitar as estrelas. De dia,

olhar e imitar os animais. Primeiro somos crianças, depois somos caçadores, depois temos crianças, depois ficamos a olhar as crianças. O cágado, sempre lento, é quem chega primeiro. Mais sabedoria tem a alavanca negra gigante que só olha os homens de longe. Falei.

**Velho muito velho:** Cada rio suas águas; cada céu suas nuvens. Peixe dentro da água brinca, fora da água sofre. O humbi-humbi não conhece gaiola, só respeita nuvem. Coisa de metal que sai fumo, vira barro. Coisa de metal como semente, vira embondeiro. De noite, as estrelas olhar e uma só escolher. De dia, os animais caçar, seja, o alimento. Primeiro somos crianças e coração bate. Depois somos caçados por nosso coração. Depois descobrimos criança no coração. Depois a criança nos ensina outros caminhos do coração. O cágado também sabe perder. A alavanca negra gigante também sabe fugir. Falei.

*(Os velhos deitam umas ervas na cabaça. Olham durante algum tempo para Ynari, e sorriem).*

**Velho muito velho:** Não temos uma magia para te dar, tens que ser tu a descobrir a tua magia...

**Velha muito velha:** Todas as cacimbas nos reunimos aqui, para destruir palavras que já não servem, e inventar algumas que vão servir para alguma coisa. Nós conhecemos a sombra da tua magia, mas só tu podes saber onde está a própria magia.

**Velho muito velho:** Hoje queremos oferecer-te uma palavra e dar-te uma fórmula.

**Velha muito velha:** Leva contigo a palavra «permuta»

**Ynari:** E a fórmula?

**Velho muito velho:** A fórmula está dentro do teu coração.

*(Saem da aldeia).*

**Ynari:** Tenho que ir. Amanhã posso ver-te?

**Homem pequenino:** Sim, claro que me podes ver. Amanhã cá estarei.

**Ynari:** Bons sonhos para ti.

**Homem pequenino:** Bons sonhos para ti também, menina das cinco tranças.

**Ynari:** Sabes uma coisa?

**Homem pequenino:** O que é?

**Ynari:** Os sonhos ajudam-me a viver. Acho que eles também me vão ajudar a descobrir a minha magia...

**Narrador:** Era o segundo dia a seguir à caçada e ninguém se zangou por ela ter chegado um pouco mais tarde. Durante essa noite, Ynari sonhou muito. Nesse sonho ela descobriu o significado de «permuta». Ynari entendeu que permuta é uma troca justa, em que alguém dá alguma coisa e também recebe algo. A menina das cinco tranças acordou muito cedo nesse dia e foi ter com o homem pequenino.

**Ynari:** Bom dia, homem pequeno e mágico. Estou contente por te ver!

**Homem pequenino:** Bom dia, menina das cinco tranças. Eu também estou contente por te ver.

**Ynari:** Sabes, esta noite tive mais um sonho.

**Homem pequenino:** E queres contar-me?

**Ynari:** Sonhei primeiro com um velho muito velho que explica o significado das palavras.

**Homem pequenino:** Sim, sei quem é.

**Ynari:** E ele explicou-me o significado da palavra «permuta»... Mas eu também queria perguntar coisas sobre a palavra «guerra». Eu até sei como usam essa palavra, mas... Para que serve a palavra «guerra»?

**Homem pequenino:** Sabes, Ynari, embora eu não seja o velho muito velho que explica o significado das palavras, também eu tenho guardado no meu coração o significado de algumas palavras. E eu acho que a palavra «guerra» não serve para nada!

**Ynari:** E a palavra «explosão»?

**Homem pequenino:** Eu acho que a palavra «explosão» só devia ser usada noutras situações, não em situações de guerra.

**Ynari:** Em que situações?

**Homem pequenino:** Queres pensar comigo?

**Ynari:** Começa tu.

**Homem pequenino:** Então, eu acho que a palavra «explosão» podia ser mais utilizada entre as estrelas. Quando elas chocam, nós aqui no planeta Terra vemos uma coisa linda acontecer no céu...

**Ynari:** Ah, que bonito! E uma «explosão de alegria», pode ser?

**Homem pequenino:** Claro! *(Ri alto)*. E uma «explosão de cores»?

**Ynari:** Também... Também pode ser.

*(Estão um tempo em silêncio. Ynari dá a mão ao homem pequenino).*

**Ynari:** Eu acho que já descobri a minha magia. Podes vir comigo a cinco aldeias?

**Homem pequenino:** Posso, se quiseres que eu vá contigo...

**Ynari:** Quero. Quero que vejas o que eu vou fazer e que depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha muito velha que destrói as palavras

**Homem pequenino:** Está bem.

**Grupo 3:**

**Personagens:** Narrador;

Homem pequenino;

Ynari;

Soba;

Mais-velho;

Mais-velho 1;

Mais-velho 2;

Soba 1.

**Figurantes:** Pessoas das 5 aldeias.

**Cenários:** Cinco aldeias;

Margem do rio.

**Narrador:** Depois de muito caminharem chegaram à primeira aldeia.

*(Ynari bate palmas e parece o soba da aldeia).*

**Ynari:** Bom dia, Soba.

**Soba:** Bom dia menina.

**Ynari:** Diz-me uma coisa: esta aldeia está em guerra?

**Soba:** Sim, estamos em guerra com outra aldeia.

**Ynari:** E porquê?

**Soba:** Porque nós não ouvimos os passarinhos, e eles ouvem! E nós também queremos ouvir os passarinhos, as quedas-d'água...

**Ynari:** Já entendi, mas diz-me uma coisa...

**Soba:** O que é?

**Ynari:** Se eu vos ensinar a ouvir os passarinhos, vocês deixam de estar em guerra?

**Soba:** Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «ouvir».

**Ynari:** Muito bem. Então peço-te que juntes todo o teu povo hoje de noite, faças uma fogueira, arranjes uma cabaça. E eu vou ensinar-vos a palavra «ouvir».

**Narrador:** Assim foi. Preparou-se a festa, uma cabaça enorme foi posta ao lume, e toda a aldeia foi chamada para estar presente. Ynari pediu que todos os habitantes da aldeia fizessem uma fila, trouxessem do rio um bocadinho de água na mão, e pusessem essa água na cabaça. A fogueira já estava acesa, já todos tinham posto o seu bocadinho de água na cabaça, quando Ynari disse algumas palavras, e depois ouviu-se a palavra «permuta». Com uma faca do Soba ela cortou uma trança e deitou-a na enorme cabaça.

**Ynari:** Agora vão todos dormir...

**Narrador:** No dia seguinte, quando acordaram, ainda saía fumo da cabaça enorme, e em cima dela estavam muitos passarinhos de muitas cores a cantar.

*(O soba desata a dançar de alegria).*

**Narrador:** O Soba queria saber onde estava a menina das cinco tranças, mas ela já não estava na aldeia, e já não tinha cinco tranças... A menina das quatro tranças caminhava com o homem pequeno em direção à segunda aldeia, que era a aldeia dos que não podiam dizer palavras. Também nesta aldeia se comunicava com gestos, e assim Ynari percebeu que estas pessoas não conseguiam falar, mas comunicavam por gestos.

**Ynari:** Chamo-me Ynari e venho ensinar o significado da palavra «falar»...

**Mais-velho:** Pois... Nós não conseguimos «falar», e por isso andamos em guerra com outra aldeia.

**Ynari:** Já entendi. Mas diz-me uma coisa...

**Mais-velho:** O que é?

**Ynari:** Se eu vos ensinar a «falar», vocês deixam de estar em guerra?

**Mais-velho:** Sim. Nós só queremos conseguir «falar».

**Ynari:** Muito bem. Então peço-te que juntes todo o teu povo hoje de noite, faças uma fogueira, arranjes uma cabaça. E eu vou ensinar-vos a «falar».

**Mais-velho:** Entendi, mas diz-me uma coisa.

**Ynari:** O que é?

**Mais-velho:** Porque usas quatro tranças?

**Ynari:** Porque já só preciso de quatro tranças para usar a palavra «paz».

**Mais-velho:** Ah sim? Então mostra-nos como é.

**Ynari:** Hoje à noite mostro...

*(Pisca o olho ao homem pequeno).*

**Narrador:** Assim foi. Como já tinha acontecido na outra aldeia, todos trouxeram na mão um pouco de água do rio, todos estiveram junto à fogueira vendo Ynari murmuraram a palavra «permuta», e vendo também a sua quarta trança ser cortada. Depois Ynari pôs a trança dentro da enorme cabaça e todos foram dormir. Pela manhã, o mais-velho daquela aldeia desatou aos gritos, imitando os passarinhos e os galos, muito contente porque já conseguia «falar». Entretanto, a menina das três tranças e o homem pequeno já estavam a caminho de outra aldeia: a aldeia daqueles que não viam o rio. Estes podiam «falar» e até «ouvir» mas andavam na guerra porque queriam «ver».

**O mais-velho 1:** É muito difícil estar na guerra sem ver nada, morre muita gente por causa disso.

**Ynari:** A guerra é isso mesmo, uma cegueira que só traz mortes. Mas diz-me uma coisa...

**O mais-velho 1:** O que é?



**Ynari:** Se eu vos ensinar a «ver», vocês deixam de estar em guerra?

**O mais-velho 1:** Sim. Nós só queremos saber «ver».

**Ynari:** Muito bem. Então peço-te que juntes todo o teu povo hoje de noite, faças uma fogueira, arranjes uma cabaça. E eu vou ensinar-vos a «ver».

**O mais-velho 1:** Entendi, mas diz-me uma coisa – gesticulou o mais-velho.

**Ynari:** O que é?

**O mais-velho 1:** Por que usas três tranças?

**Ynari:** Porque já só preciso de três tranças para usar a palavra «paz».

**O mais-velho 1:** Ah sim? Então mostra-nos como é.

**Narrador:** E mais uma vez se reuniu o povo, se acendeu a fogueira com muito cuidado, e Ynari murmurou a palavra «permuta», e cortou a terceira trança. Depois todos se foram deitar. No dia seguinte, o mais-velho da aldeia desatou aos gritos logo muito cedo, pois tinha sido acordado pelos primeiros raios de Sol. Ainda mais para sul a menina e o homem pequeno chegaram à aldeia dos que não sentiam o cheiro das flores e por isso estavam em guerra com outra aldeia.

**Ynari:** Mas diz-me uma coisa...

**O mais-velho 2:** O que é?

**Ynari:** Se eu vos ensinar a «cheirar», vocês deixam de estar em guerra?

**O mais-velho 2:** Sim. Nós só queremos saber «cheirar».

**Ynari:** Muito bem. Então peço-te que juntes todo o teu povo hoje de noite, faças uma fogueira, arranjes uma cabaça. E eu vou ensinar-vos a «cheirar».

**O mais-velho 2:** Entendi, mas diz-me uma coisa.

**Ynari:** O que é?

**O mais-velho 2:** Porque usas duas tranças?

**Ynari:** Porque já só preciso de duas tranças para usar a palavra «paz».

**O mais-velho 2:** Ah sim? Então mostra-nos como é.

**Narrador:** E voltou-se a repetir todo o processo. No dia seguinte, todos naquela aldeia sentiam o cheiro das flores. Posto isto Ynari e o homem pequeno chegaram à quinta aldeia. Nesta aldeia não sentiam o sabor dos alimentos e só por isso andavam em guerra.

**Ynari:** Bom dia, Soba...

**Soba 1:** Bom dia, menina de uma trança só

**Ynari:** Diz-me uma coisa: esta aldeia está em guerra?

**Soba 1:** Sim, estamos em guerra com outra aldeia.

**Ynari:** E porquê?

**Soba 1:** Porque nos não sabemos o significado da palavra «sabor»! E nós também queremos experimentar o «sabor» dos alimentos.

**Ynari:** Já entendi... Mas diz-me uma coisa...

**Soba 1:** O que é?

**Ynari:** Se eu vos ensinar a sentir o «sabor», vocês deixam de estar em guerra?

**Soba 1:** Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «sabor».

**Ynari:** Muito bem. Então peço-te que juntes todo o teu povo hoje de noite, faças uma fogueira, arranjes uma cabaça. E eu vou ensinar-vos a palavra «sabor».

**Soba 1:** Mas diz-me uma coisa?

**Ynari:** O que é?

**Soba 1:** Porque usas uma trança só?

**Ynari:** Porque já só preciso de uma trança para usar a palavra «paz».

**Soba 1:** Ah sim? Então mostra-nos como é.

**Narrador:** Voltou a repetir todo o processo e no final Ynari cortou a ultima trança.

**Ynari:** Hoje usei a minha última trança. Amanhã de manhã, já podem comer as frutas e todos os alimentos sabendo o significado da palavra «sabor». Queria pedir-vos uma coisa: deixem de usar a palavra «guerra». Estive numa aldeia onde ninguém conhecia o significado da palavra «ver», e andavam em guerra com outra aldeia pensando que isso lhes ia ensinar a «ver». Mas não, a palavra «guerra» é parecida com a palavra «desaparecer», que é parecida com as palavras «deixar de viver». A partir de amanhã não procurem mais a palavra «guerra» porque ela vai deixar de existir... –

*(Ynari pisca o olho ao homem pequeno).*

**Ynari:** Sabes, homem pequeno. Estou muito contente por ter descoberto a minha magia.

**Homem pequenino:** Eu também estou contente por ti, Ynari.

**Ynari:** Agora quero pedir-te um favor.

**Homem pequenino:** E qual é?

**Ynari:** Quando chegares à tua aldeia, vai falar com a velha muito velha que destrói as palavras e diz-lhe que eu mandei por ti uma palavra para ela destruir...

**Homem pequenino:** Queres que ela destrua a palavra «guerra»?

**Ynari:** Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.

**Homem pequenino:** Está bem, vou dar o teu recado.

**Ynari:** Olha, tenho que ir. Na minha aldeia já devem estar preocupados. Desta vez demorámos mesmo muito tempo.

**Homem pequenino:** Está bem

**Ynari:** Acho que está na hora de usarmos a palavra «despedida»...

**Homem pequenino:** Também acho.

**Ynari:** Sabes uma coisa, homem pequeno?

**Homem pequenino:** O que é, Ynari?

**Ynari:** Para mim, a palavra «despedida» tem muito da palavra «encontro» e um bocadinho também da palavra «saúde».

**Homem pequenino:** Explica-me

**Ynari:** Não sei explicar muito bem... Mas, desde a primeira vez que te vi, eu senti uma coisa no meu coração...

**Homem pequenino:** No teu coração?

**Ynari:** Sim, cá dentro, neste coração que é pequenino e que é tão grande... Eu vou contar-te um segredo.

**Homem pequenino:** Conta.

**Ynari:** Mas não digas nada ao velho muito velho que inventa as palavras.

**Homem pequenino:** Está bem.

**Ynari:** Eu acho que o meu coração também inventa palavras... No dia em que te vi, logo, logo, o meu coração inventou para nós a palavra «amizade».

**Homem pequenino:** Eu sei, Ynari, eu também senti o mesmo.

**Ynari:** A sério?

**Homem pequenino:** Sim. Agora já sabes...

**Ynari:** Já sei o quê?

**Homem pequenino:** Assim como há um velho muito velho que inventa as palavras, também o nosso coração, quando precisa, sabe inventar palavras.

*(Olham um para o outro durante algum tempo)*

**Ynari:** Quando é que nos voltamos a ver?

**Homem pequenino:** Sempre que quisermos.

**Ynari:** Mas tu vives tão longe...

**Homem pequenino:** Há muitas maneiras de se ir muito longe.

**Ynari:** Diz-me uma.

**Homem pequenino:** Tu sabes...

**Ynari:** Achas que posso apanhar boleia do humbi-humbi?

**Homem pequenino:** É uma ideia, ele é rápido.

**Ynari:** Mas eu sou tão pesada para ele...

**Homem pequenino:** Mas não és pesada para o coração dele. Experimenta viajar no coração do humbi-humbi...

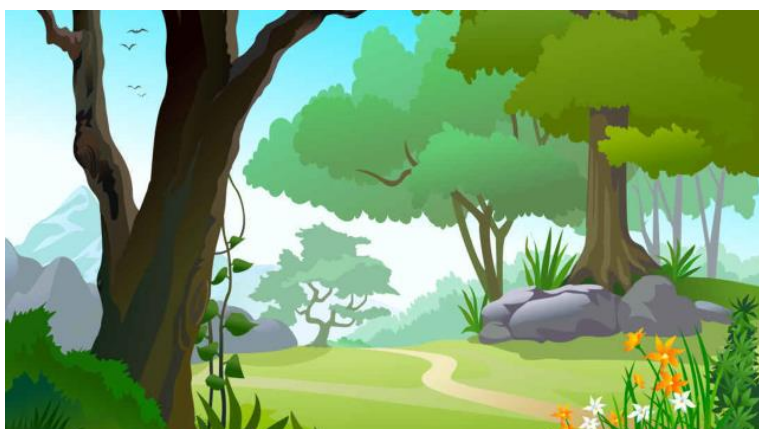
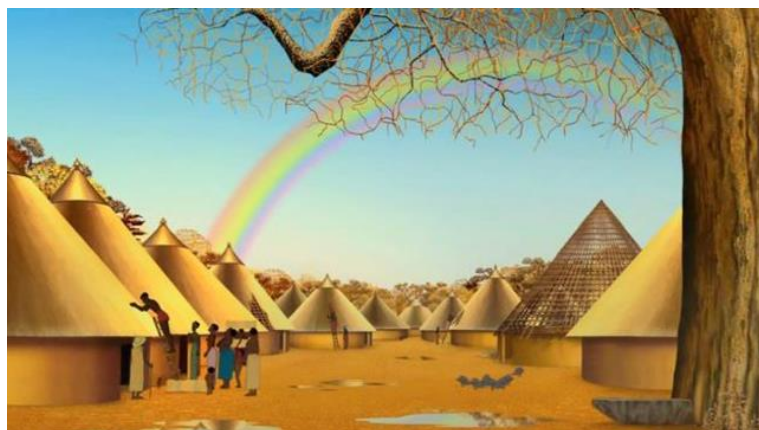
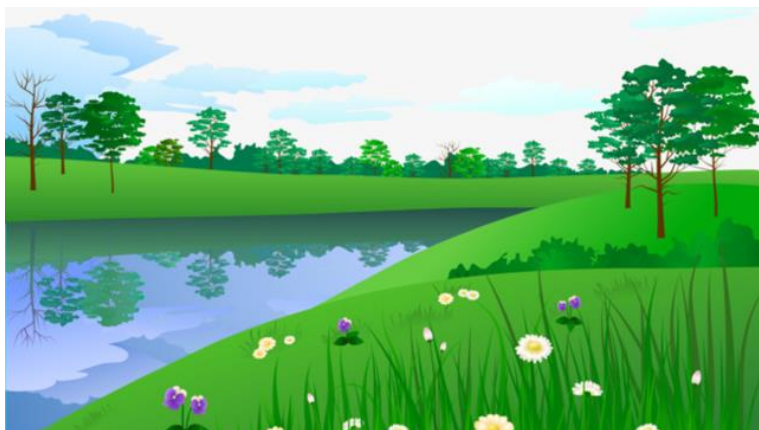
**Ynari:** Está bem, está bem. *(Começa a correr)*. Adeus, até qualquer dia!

**Homem pequenino:** Adeus. Estamos juntos. Eu também sei viajar no coração do humbi-humbi.

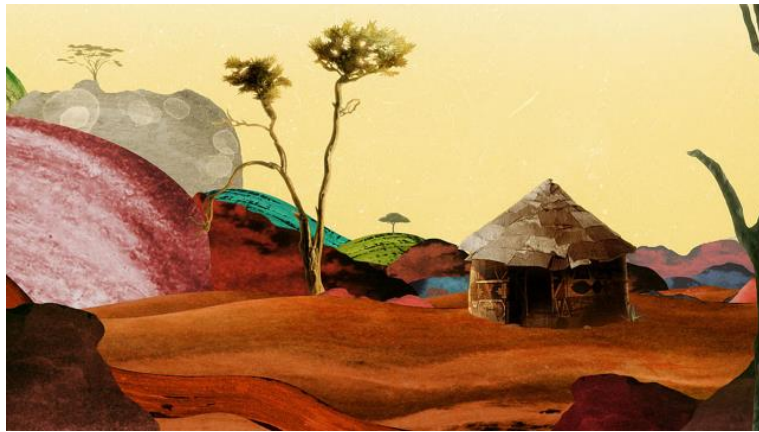
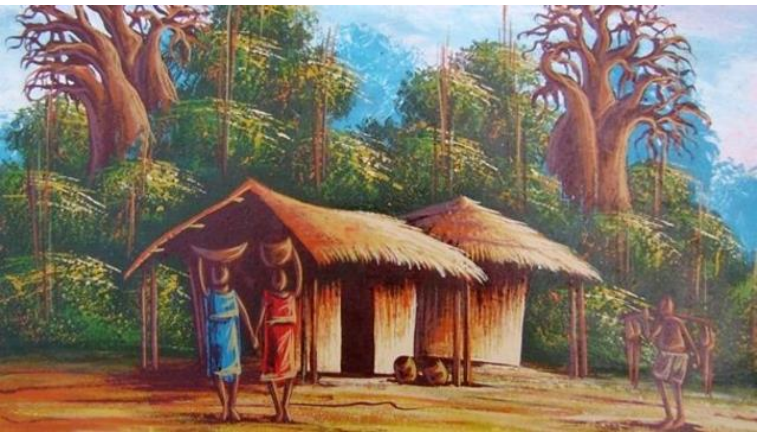
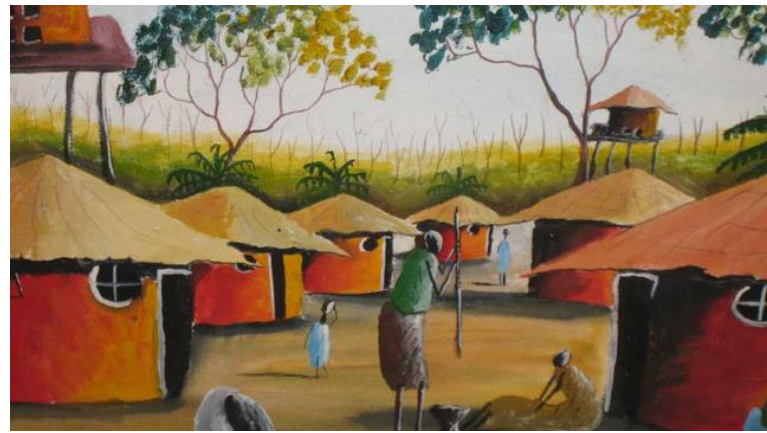
**Ynari:** Eu sei. Agora já sei!

**Narrador:** E, como dizem os mais-velhos, foi assim que aconteceu.

### Anexo 5.16 – Cenários peça de teatro







## **Anexo 5.17 – Vídeos sobre os temas do debate**

Guerra da Síria:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Ex2CfjmOvQU&t=7s> (Consultado a 22 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=4BbiHrVKaiQ> (Consultado a 22 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=5hm1eVqoQFA> (Consultado a 22 de maio)
- [https://www.youtube.com/watch?v=\\_W1-JrG5kHQ](https://www.youtube.com/watch?v=_W1-JrG5kHQ) (Consultado a 22 de maio)
- [https://www.youtube.com/watch?v=bsgV89\\_Ly-A](https://www.youtube.com/watch?v=bsgV89_Ly-A) (Consultado a 22 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=IRGVkyf8CM8> (Consultado a 22 de maio)

Direito à educação das crianças:

- <https://www.youtube.com/watch?v=FyticfVBvl0> (Consultado a 22 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=QfWatrO4rfk> (Consultado a 22 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=A6SD8vph8-8> (Consultado a 22 de maio)
- <https://www.youtube.com/watch?v=PcPJwNX0tSY> (Consultado a 22 de maio)

## **Anexo 5.18 – Textos orientadores**

### **A guerra na Síria**

Antes do início do conflito, muitos sírios queixavam-se de um alto nível de desemprego, corrupção em larga escala, falta de liberdade política e repressão pelo governo Bashar al-Assad - que havia sucedido seu pai, Hafez, em 2000.

Em março de 2011, adolescentes que haviam pintado mensagens revolucionárias no muro de uma escola na cidade de Deraa foram presos e torturados pelas forças de segurança. O facto provocou protestos por mais liberdade no país. Quando as forças de segurança sírias abriram fogo contra os ativistas, matando vários deles, as tensões elevaram-se e mais gente saiu às ruas. Os manifestantes pediam a saída de Assad. A resposta do governo foi sufocar as divergências, o que reforçou a determinação dos manifestantes.

À medida que o número de manifestantes aumentava, a resposta violenta do regime intensificava-se. O grupo que estava contra o governo começou a pegar em armas, primeiro para se defenderem e depois para expulsar as forças de segurança das suas regiões. Assad prometeu "esmagar" o que chamou de "terrorismo apoiado por estrangeiros". A violência rapidamente aumentou no país: grupos rebeldes reuniram-se em centenas de brigadas para combater as forças oficiais e retomar o controlo das cidades. O conflito já estava transformado numa batalha entre aqueles que apoiavam Assad e os que se opunham a ele, estávamos perante uma guerra. Em junho de 2013, as Nações Unidas informaram que o número de mortos já chegava a 90 mil pessoas.

A ONU estimou que a guerra já matou 400 mil pessoas. Para o Centro Sírio para Pesquisa de Políticas, um grupo de estudos calcula que o conflito já tenha causado a morte de mais de 470 mil pessoas. Segundo a ONU, até fevereiro de 2016 mais de 5 milhões de pessoas haviam fugido do país, a maioria mulheres e crianças. A crise dos refugiados, uma das maiores da história mais recente, colocou sob pressão os países vizinhos (Líbano, Jordânia e Turquia). Cerca de 10% dos refugiados buscam abrigo na Europa, provocando divisões entre os países europeus sobre como dividir essas responsabilidades. A 70% da população que está na Síria não tem acesso a água potável, uma em cada três pessoas não consegue ter acesso às necessidades alimentares básicas, mais de 2 milhões de crianças não vão à escola e uma em cada cinco indivíduos vive na pobreza. As partes em conflito têm complicado ainda mais a situação ao recusar o acesso das agências humanitárias aos necessitados.

Adaptado de:

<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-37472074>

## **Direito à educação das crianças**

As crianças têm direito à educação. É um dos 10 Direitos Fundamentais das Crianças que consta na Declaração dos Direitos da Criança em 1959. Esses direitos de que todas crianças devem ter acesso à educação nem sempre são cumpridos.

Todas as crianças têm direito a uma educação. A educação não consiste unicamente em aprender a ler e a escrever, mas também constitui a base do desenvolvimento pessoal. Para que a organização de uma sociedade funcione, as pessoas têm que ter uma educação básica que lhes permita desenvolver como indivíduos, para poder conviver em sociedade. Apesar da importância da educação, existem milhões de crianças em todo o mundo que não podem ter acesso a ela. Por isso ressaltamos esse Direito fundamental das crianças à educação, ao acesso à educação sem discriminação de nenhum tipo e a uma educação gratuita para meninos e meninas. Na Declaração dos Direitos da Criança está escrito: “A criança tem direito a receber educação, que será gratuita e obrigatória, pelo menos nas etapas elementares”. E todos nós temos a responsabilidade de que esse Direito fundamental se cumpra. Atualmente, milhões de crianças, principalmente as meninas, não veem o direito à educação por questões políticas, económicas, geográficas e religiosas. Devemos pressionar aos governos de todo o mundo para garantirem esse direito às suas crianças.

O número de crianças sem direito à educação aumentou nos últimos anos. Cerca de 124 milhões de crianças e adolescentes, mais dois milhões do que em 2011, estão impedidos de ir à escola por leis discriminatórias. Há alguns avanços proporcionados por políticas internacionais e regionais, que levaram dezenas de milhões de crianças a entrar no ensino básico e mais meninas a permanecer na escola até ao ensino secundário. A culpa é dos governos, a quem cabe a responsabilidade de garantir que nenhuma criança ou jovem fica sem educação, e da falta de foco, tanto na aplicação como no conteúdo, das agendas para o desenvolvimento sobre as obrigações de direitos humanos dos governos.

Apesar de todos os 196 países membros da ONU terem subscrito tratados que os obrigam a garantir educação a todas as crianças nos seus territórios, muitos países, entre os quais a República do Congo e a África do Sul, cobram propinas que as famílias não podem pagar. Os castigos corporais na escola, que têm um impacto negativo na capacidade das crianças de aprenderem, continuam legais ou prática habitual em países como a Tanzânia, a África do Sul e muitos estados norte-americanos. Tem também aumentado o número de crianças a viver em situações de crise humanitária e de conflitos de longo prazo que, por isso, se veem impedidas de aceder à educação, já que as escolas se tornam inacessíveis ou inseguras.

Adaptado de:

<https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/direitos-das-criancas/direito-das-criancas-a-educacao/>



### Anexo 5.19 – Tabela orientadora

[illegible]

### Guião do debate

- O moderador dá início ao debate, expondo qual o tema que será debatido passando a palavra para o primeiro grupo;
- O primeiro grupo que inicia o debate expõe o seu ponto de vista, tendo em conta o seu tempo de exposição (\_\_\_\_\_ minutos);
- O segundo grupo expõe os seus contra-argumentos, tendo em conta o seu tempo de exposição (\_\_\_\_\_ minutos);
- Durante o debate, o moderador vai controlando o tempo de cada grupo e orientando o debate;
- Os expositores seguintes deverão reforçar os argumentos apresentados até então, respondendo a possíveis perguntas levantadas pelo grupo oposto até que todos os membros de cada um dos grupos tenham tido a oportunidade de intervir;
- Depois disso, parte-se para o momento de contestação das argumentações apresentadas por cada grupo. O primeiro grupo deverá abrir o bloco de réplicas, contando com um tempo reduzido de \_\_\_\_\_ minutos;
- O segundo terá também a oportunidade de refutar as afirmações e questionar os argumentos do grupo opositor, tendo também de 3 a 5 minutos;
- Cada grupo terá, então, uma última oportunidade de tréplica, com um tempo de fala de \_\_\_\_\_ minutos, caso desejem expor mais alguma ideia;
- É importante frisar que não deve haver intromissões nas falas dos intervenientes. O professor deverá manter a ordem, de forma que, a cada elemento do grupo seja garantida a integridade da fala.

**Anexo 6 – Gráficos dos resultados da questão 5**

